



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

إبريل 2004

العدد 33

الجلد العاشر

* خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية د. محمد عبد الخالق مدبولي

* الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة د. عبد الودود مكروم محمود

* نحو سياسة أكثر فاعلية للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت

د. عادل خير الله ناصر

* محو الأمية الوظيفية في ضوء بعض التجارب العالمية د. آمال العرياي

* التربية وعلم البيئة من وجهة نظر الغزالي " باللغة الإنجليزية "

د. بدر ملك

د. لطيفة الكندري

قضية المناقشة

تكنولوجيا الوعي

المناهج والتدريبات

د. ضياء الدين زاهر

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -
من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية -
موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

أ . أحمد سيد مصطفى

أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة . نائب رئيس الشئون الأكاديمية بجامعة عمان العربية .

د. أحمد شوقي

أستاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات.

الأستاذ السيد يمين

أستاذ علم الاجتماع والأمس الأسبق لمنتدى الفكر العربى .

د. جابر عبد الحميد جابر

أستاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .

د. حامد زهران

أستاذ الصحة النفسية، عميد تربية عين شمس الأسبق.

د. حسن راتب

أستاذ الاقتصاد وعضو مجلس جامعة قناة السويس،

د. سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية، جامعة عين شمس.

د. سعيد المليص

أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج.

د. طاهر عبد الرزاق

أستاذ السياسات التربوية جامعة دافكو بالولايات المتحدة.

د. على نصر

أستاذ التخطيط، والمستشار الدولى فى الدراسات المستقبلية.

د. عبد الله بن على الحصين

أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لمكليات الفئات السعودية.

د. عبد العزيز المنيل

أستاذ تعلم الكبار . ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

د. عبد الله الكندرج

عمد كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د. عبد الله العويدات

نائب رئيس الشئون الأكاديمية بجامعة عمان العربية .

د. محسن توفيق

أستاذ الهندسة، وسفير مصر فى اليونسكو .

د. محمد بن أحمد الرشيد

أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية.

د. محمد سيف الدين فهمي

أستاذ التربية، عميد كلية تربية الأزهر الأسبق.

د. محمود قمبر

أستاذ أصول التربية، جامعة قطر .

د. مصرى حنورة

أستاذ علم النفس، وعميد اداب المنيا الأسبق.

د. مصطفى حجازي

أستاذ علم النفس، بجامعات البحرين ولبنان.

د. ملك زغولك

مدير إدارة المرأة بمنظمة اليونيسف بالقاهرة.

د. مهنى غانم

أستاذ اقتصاديات التعليم، ووكيل تربية المنصورة.

د. كمال شعير

أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية

جامعة القاهرة .

د. ولیم عبید

أستاذ المناهج ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. أحمد المهدي عبد الحليم د. حامد عثمان
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. الهادي الشرييني الهادي د. حسن البيلاوي
د. رفيقه حمود د. زينب التجرار
د. شاكرا رزق د. علي خليل مصطفى
د. محمد مصيلحي الأنصاري د. مدحت النمسر

سكرتير التحرير

١. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. أحمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الثالث والثلاثون

(إبريل ٢٠٠٤)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمي مع :

• كلية التربية

جامعة عين شمس

• مكتب التربية العربي

لأمول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش ديتو قرطاط

الأر اريطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

- ◆ الافتتاحية
- ◆ أبحاث ودراسات :
- خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية على ضوء
العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد
المعلمين .
- د . محمد عبد الخالق مديولى ٩
- الاسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطنة .
- د. عبد الودود مكروم ٤٧
- نحو سياسة أكثر فعالية للتهوض بالمشروعات الصغيرة فى
دولة الكويت .
- د. عادل خير الله ناصر بن عبد الله ١٣١
- محو الأمية الوظيفية فى ضوء بعض التجارب العالمية
" دراسة تحليلية " .
- د . آمال العرباوى مهدى عباسى ١٥٧

□ التربية وعلم البيئة من وجهة نظر الغزالي " باللغة الانجليزية " .

د . بدر ملك

من ٢٨ - ٥

د. لطيفة الكندري

♦ قضية للمناقشة :

□ تكنولوجيا الوعي الماهية والتداعيات .

٢٣٥

د. ضياء الدين زاهر

♦ تجارب تربوية :

□ المدرسة كوحدة للتطوير التربوي : التجربة الفلسطينية .

٢٥٣

د. علي خليفة

♦ حركة التربية :

□ مؤتمر : المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية .

رؤى جديدة لعالم متغير .

٢٧٣

د. ضياء الدين زاهر

الافتتاحية

تواصل مجلة مستقبل التربية العربية مسيرتها من خلال العدد الذى بين يديك لتؤكد خطواتها الراسخة على طريق تحقيق أهدافها فى معالجة قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية ، وهذا ما تكشف عنه مجموعة مختارة من البحوث والدراسات بالإضافة إلى ملف العدد الذى يمكن اعتباره امتداد لجهود متميزة سبقت فى مجال الإبداع ، هذا فضلا عن الأبواب الثابتة والقسم الإنجليزى الذى تحرص عليه المجلة .

أما عن البحوث والدراسات فيتناول أولها مشكلة تشهدها الساحة المصرية فى الفترة الحالية ، ويتمثل فى محاولات تطوير كليات التربية استجابة لمطلب اجتماعى عام بتحسين نوعية المعلمين . ولذا فقد استهدفت هذه الدراسة تقديم تصور مقترح لكيفية التعامل مع جانبى عملية التطوير لكليات التربية : الجانب الفلسفى ممثلا فى النموذج النظرى للإعداد ، والجانب التنظيمى ممثلا فى هيكلية الأقسام العلمية ووحدات الكليات .

وتعرض الدراسة الثانية لبعد هام فى التربية هو المواطننة ، حيث تناقش الدراسة الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطننة . وتطالب بإعادة النظر فى بعض المنطلقات الأساسية للتربية المتعلقة بتنمية روح المواطننة لدى الشباب مؤكدة أن تأصيل روح المواطننة ضمن الاعتبارات القيمية فى تكوين الشباب الجامعى ، يعنى

تأكيد حق الوطن في كل ما يتعلق برؤية الفرد وجهوده لتحقيق ذاته ومكانته .

أما الدراسة الثالثة فيدور موضوعها حول المشروعات الصغيرة في دولة الكويت الشقيق ، حيث نتناول الدور الحالي من مشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، والمشاكل والصعوبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة منها في زيادة الانتاج وتوفير فرص العمل للشباب ، وتحاول الدراسة في ختامها إبراز أهم معالم ومحاور السياسة المطلوبة للنهوض بالمشروعات الصغيرة من أجل تفعيل دورها التمتوي في الاقتصاد الكويتي .

أما رابع هذه الدراسات فتناقش قضية محور الأمية الوظيفية مؤكدة على ضرورة تبنى بعض الطرق والأساليب التعليمية الجيدة التي يمكن الاستفادة منها في النهوض بالمجتمع من خلال تعريف الأميين بأمور مهتهم ، ومن ثم فهي تقدم في هذه الصدد بعض التجارب العالمية لتفعيل دور محور الأمية الوظيفية في عمليات التنمية المختلفة بمصر .

كما يعرض القسم الانجليزي من المجلة لبحث بعنوان :

" Education and Ecology from Al- Ghazaly's Perspectives"

وعبر الأبواب الثابتة بالمجلة ، وبالتحديد في " تجارب تربية " نقدم التجربة الفلسطينية في وحدات التطوير التربوي بالمدارس . أما " قضية المناقشة " فيطرح فيها رئيس التحرير قضية غاية في التشويق تدور حول تكنولوجيا الوعي ماهيته وتداعياته . وفي " حركة التربية " نقدم مؤتمراً من أحدث

المؤتمرات التى نتناول المواطنة المصرية ، ونقدم من خلالها رؤى جديدة لعالم متغير .

وهكذا يكشف التنوع الذى يزخر به هذه العدد من أعداد المجلة عن رغبة صادقة فى التقدم خطوة للأمام على طريق معالجة كل ما له علاقة بالتجديد والإبداع فى التسمية البشرية .. آملين أن يجد هذا الجهد صداه وأن يكون أداة تواصل مع كل من يهتم بمستقبل التربية العربية .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

« خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية على ضوء العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين .

د. محمد عبد الخالق مدبولي

« الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة .

د . عبد الودود مكروم

« نحو سياسة أكثر فعالية للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت .

د. عادل خير الله ناصر بن عبد الله

« محو الأمية الوظيفية في ضوء بعض التجارب العالمية (دراسة تحليلية) .

د. آمال الرباوي مهدي عباس

« التربية وعلم البيئة من وجهة نظر الغزالي " باللغة الإنجليزية " .

د. بدر ملك

د. لطيفة الكندري



خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية على ضوء العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين

د. محمد عبد الخالق مديولى^(١)

مقدمة :

حظت الأدبيات العالمية في مجال إعداد المعلم بزخم فكري ومنهجي، تمثل على مدي العقود الماضية في موجات متعاقبة من المراجعة والنقد، سواء للبنى التنظيمية ، أو لما تنبئه من نماذج.

ومع كل مراجعة، كانت النماذج النظرية المساندة لبرامج الإعداد Teacher Education Paradigms تستجيب لمتغيرات معينة وتعمل وتتفاعل في الواقع الاجتماعي والسياسي والمهني ، ثم ما تلبث أن تتطور في صورة إصلاحات منظمة Organizational Reforms تتوافق مع تلك النماذج، وتضطلع بمهمة تحقيق مقولاتها وأفكارها.

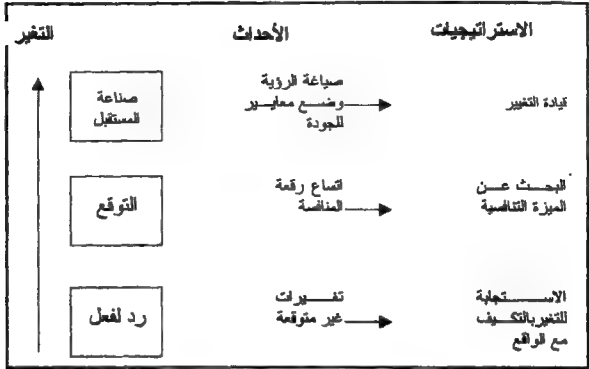
فقد كانت العقود الأخيرة من القرن العشرين مليئة بالتحولات الاقتصادية والسياسية التي فرضت أشكالاً من البنى والعلاقات لم تكن مألوفة من قبل، والتي تنزع إلى المرونة الشديدة، وإلى تجاوز حدود الزمان والمكان، الأمر الذي فرض منطقاً جديداً للتغير المحموم على كل شيء (Harvey, 1989:296).

وتشهد الساحة المصرية محاولات لتطوير كليات التربية، استجابة لمطلب اجتماعي عام بتحسين نوعية المعلمين، ولكن مشروعات التطوير ، في غالبيتها، تتجه اتجاهها تقنيا أكثر مما تعنى بفلسفة هذا التطوير ، وما يوجهه من نماذج نظرية، فعلى سبيل المثال :

- تحظى البنية الأساسية لمؤسسات الإعداد بنصيب وافر من الاعتمادات المخصصة للتطوير في تلك المشروعات ، وهو اتجاه محمود لولا أنه لا يستند إلى رؤية واضحة لما سوف يكون عليه أسلوب توظيف هذه الإمكانيات والتجهيزات في برامج الإعداد، إذ يختلف حجم وتوزيع التقنيات التعليمية ، وكذا تصميم قاعات الدراسة وغيرها باختلاف نمط الإعداد وأهدافه، وهو ما لم يتحدد بعد !!

^(١) كلية للتربية - جامعة حلوان

- تحظى مدة الإعداد ونظامه بنصيب وافر أيضا من الاهتمام، حيث يجري التخطيط لمشروعات التطوير في ظل توجه حكومي نحو زيادة فترة الإعداد إلى خمس سنوات، وزيادة حجم الإعداد للتابعي عما هو عليه، دون أن يسبق ذلك تحديد للإطار المفاهيمي الحاكم لهذا الإعداد، أو تحديد شكل البنى التنظيمية للقادرة على القيام بكلا النمطين من الإعداد في آن واحد.
 - يتم التخطيط لتطوير عناصر الإعداد جميعها (أو أغلبها) على التوازي، انطلاقا من نقطة زمنية واحدة، بحيث تسير مسارات تطوير المقررات، وتطوير نظم الاختيار والتشعيب، وتطوير أساليب التدريس والإشراف، وتطوير أساليب التقييم، وأساليب للتدريب الميداني، وتطوير تقنيات التعليم.. كلها في نفس الوقت وعلى صعد متجاورة، بينما توجد بين بعضها علاقات تتال منطقي !!
 - يجري الحديث على استحياء حول إعادة هيكلة الأقسام العلمية بكليات التربية، وإعداد لوائح جديدة للدراسة، على التوازي مع عمليات التطوير الأخرى، وهو ما يعكس تصورا معكوسا وغير منطقي للعلاقة بين البنية وبين الوظيفة المنوط بها تحقيقها، إذ يعني أن هناك انفصالا بينهما، بحيث يمكن التعامل مع أي منهما على حدة بغية تطويره.
 - يتم الحديث عن إعادة الهيكلة في ظل نزعة سكونية مقاومة للتغيير ومكرسة للوضع الراهن، إذ لا تتجاوز مقترحات إعادة الهيكلة فكرة ضم بعض الأقسام، أو تجزئة البعض الآخر، أو على الأكثر استحداث أقسام جديدة، بينما لم تطرح مطلقا أية أفكار عن إلغاء بعض الأقسام القائمة، مما يعني أن ثمة اتجاها نحو تمدد البنى القائمة وجعلها أكثر ترهلا وأقل فاعلية، وهو ما يمكن تفسيره وفقا لمقولات علم اجتماع المعرفة النقدي، حيث تؤثر طبيعة المجتمع الأكاديمي وما يعتل داخله من علاقات ومصالح على التصنيفات والتقسيمات الأكاديمية.
- المشكلة وطبيعة المأزق التخطيطي :**
- تستحدث أدبيات التخطيط الاستراتيجي عن ثلاثة مستويات من مواجهة التغير والتعامل معه (Brown and Eisenhardt, 1998:5)، يمكن للمنظمات أن تنتهجها، ومنها مؤسسات إعداد المعلم بطبيعة الحال : (انظر الشكل التوضيحي رقم ١)



شكل رقم (١)

مستويات للتغيير وطبيعة الاستراتيجية المناسبة لكل مستوى

في المستوى الأول تقتصر الاستراتيجية على الاستجابة للمتغيرات المهنية والمجتمعية من خلال التكيف معها، ومحاولة تحسين أدائها ومخرجاتها ، تحت ضغط من انتقادات الرأي العام، أو احتدام المنافسة مع مؤسسات أخرى محلية أو إقليمية، وفي ظل ضعف القدرة علي توقع التغيير واستشرافه.

وفي المستوى الأوسط تتطور الاستراتيجية مع تنامي القدرة علي استشراف التغيير، وبالتالي الاستعداد لمواجهة، والمبادرة إلى للبحث عن الميزات التنافسية، وتفعيل الإمكانيات المتاحة، وتنويع برامج وأساليب الإعداد وجعلها تنسم بالمرونة.

أما الاستراتيجية في المستوى الأعلى من مستويات مواجهة التغيير، فهي تتجاوز توقع التغيير إلى السعي إلى قيادته والتحكم في مجرياته ، من خلال رؤية استراتيجية واضحة، ومعايير حاكمة لجودة الأداء والمخرجات، وفهم لطبيعة المتعلمين، ومتطلبات المهنة والمجتمع .

ويمكن القول بأن التحدي الاستراتيجي الذي يواجه مؤسسات إعداد المعلم في مصر يتمثل في كونها غير مستعدة ، في الوقت الراهن علي الأقل، إلا لتبني استراتيجية رد الفعل والتكيف،

بينما هي مطالبة بممارسة إدارة التغيير وقيادته ، التي لم تستعد لها بعد ، والتي تتطلب وجود رؤى ونماذج وتصورات واضحة حول المستقبل ، وهو ما يواجه الآن صعوبة في ظل غياب النماذج النظرية (راجع وثائق المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، أكتوبر ١٩٩٦ ، والتي خلصت من أية إشارة إلى النموذج أو النماذج النظرية التي تستند إليها برامج الإعداد في كليات التربية ، عدا الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التخصصي الذي يشير استقادات واسعة حول ضعف مستوى المعلمين ، وعدم تمكنهم من المواد التخصصية " الأكاديمية " التي يقومون بتدريسها) ، الأمر الذي ينذر بعواقب وخيمة إن هي استجابت لرياح التغيير على المستوى المباشر لرد الفعل .

ومع أن المنظمات التعليمية هي الأكثر ميلا من غيرها نحو الاستقرار والمحافظة ، فإن سرعة التغيير وقوته يمكن أن تفرض عليها الاندفاع نحو التفكيكية وتبني استراتيجية تنظيمية مرنة ربما تقترب من حافة الفوضى Edge of chaos كما تشير بعض الأدبيات (Brown and Eisenhardt, 1998:11).

إذ تفرض طبيعة التغير وسرعته علي مؤسسات الإعداد أن تمتلك نمطا بنويا وتنظيما خاصا، يتسم بالاستعداد الدائم لامتصاص التغيرات والتعامل معها بليجابية Change oriented organization ، ويتيح للعناصر الداخلية المكونة لتلك النظم أن تتفاعل مباشرة، وبشكل مستقل، مع عوامل التغير، وأن تستجيب لها الاستجابة الاستراتيجية المناسبة.. بمعنى أن تكون بمثابة نظم مفتوحة Open Systems بتعبير (كونلي 1992:2 Conely) ليس باعتبارها وحدات مؤسسية ضخمة، بل من خلال زيادة مساحة السطح المعرض من عناصرها الداخلية، كل علي حدة، لما يستلزم علي ساحة المجتمع المهني، والأكاديمي، وسوق العمل.. من عوامل ومتغيرات ، الأمر الذي يتناقض مع فكرة وجود نماذج تنصم بالثبات النسبي، ويجعل من تلك البنية مجرد تنظيمات لاهثة وراء التغير.

وقد طرحت الأدبيات مفاهيم هامة في هذا السياق، منها مفهوم إعادة البناء Restructuring ، حيث يتم إحداث تعديلات جذرية علي بنية المؤسسات وتنظيمها لتصبح مستعدة وقادرة علي التعامل مع منطق التغير، و تفعيل أدائها وتجويد مخرجاتها، وهو ما يتطلب خفض مستوى الاعتمادية في العلاقات التنظيمية بين العناصر، وتقليل التماسك الداخلي Semi coherent ، حيث تصبح العلاقات بين عناصر النظام من المرونة، بحيث يسهل إعادة

ترتيبها ، وبحيث يسهل أن تستجيب بعض العناصر لمقتضيات التغيير دون البعض الآخر الذي لا ضرورة لاستجابته.

كما طرحت الأدبيات أيضا مفهوم إعادة الهندسة Reengineering للعمليات الداخلية في ظل بني متوسطة التماسك والاعتمادية، استجابة لمقتضيات التغيير وتوجهاته، وسعيا إلى إيجاد حلول جذرية لما يطرأ من مشكلات نتيجة حدوث التغيير، ولكن بقدر عال من المرونة، ودون إحداث الكثير من القلق داخل البنية التنظيمية، وهو ما يتم غالبا وفقا لتطور درامي Dramatic improvement (Kotter, 1996: 136-137)، أو ما يمكن تشبيهه بالسيناريو.

أهداف الدراسة :

في ضوء العرض السابق ، يتضح أن مؤسسات إعداد المعلم في مصر تواجه مازقا تخطيطيا صعبا : فهي غير مستعدة لإدارة التغيير الذي تتسارع معدلاته باستمرار، نظرا للطابع الاستاتيكي الذي تتسم به بناها التنظيمية (الأكاديمية والإدارية) ، ونظرا لغياب النموذج النظري الواضح الذي يوجه عمليات إعداد المعلم داخلها ، وهو ما يعكس وجود مشكلة ما في إدراك العلاقة بين النماذج النظرية والبنى التنظيمية .

وإذا كان الطرف الراهن يقتضي تبني مفاهيم إعادة البناء Restructuring لكليات التربية، وإعادة التصميم Redesigning لبرامج الإعداد ، فإن محاولة استجلاء طبيعة تلك العلاقة، ومن ثم التخطيط لإعادة الهيكلة على ضوءها تصبح المهمة الأكثر أهمية في هذا السياق.

وعليه فإن أهداف الدراسة يمكن أن تتحدد في :

١. الخروج بتصور حول كيفية التعامل مع جانبي عملية تطوير كليات التربية : الجانب الفلسفي ممثلا في النموذج النظري للإعداد ، والجانب التنظيمي ممثلا في هيكلة الأقسام العلمية ووحدات الكليات .
٢. اقتراح خطة قابلة للتعميم والتغذية في كليات التربية تستهدف إعادة هيكلة البنية التنظيمية على ضوء ما يسفر عنه تحليل العلاقة بين النموذج والبنية.

أسئلة الدراسة :

ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

١. ما طبيعة العلاقة بين البنى التنظيمية لمؤسسات إعداد المعلم وبين النماذج النظرية التي تم تبنيها على مدى تجارب الإصلاح السابقة ؟
٢. إلى أي مدى يصلح التخطيط الاستراتيجي مدخلا لإعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم وتطوير نظم وبرامج الإعداد بها ؟
٣. ما مستقبل النماذج النظرية لإعداد المعلم في ظل التغيرات المتسارعة وشيوع مبدأ الإعداد وفقا للمعايير Standards Based Teacher Education ؟ وما الشروط الموضوعية الحاكمة لذلك ؟
٤. ما ملامح الخطة الإجرائية المقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية في مصر في ضوء العلاقة بين النموذج النظري والبنية التنظيمية ؟

منهج الدراسة وإجراءاتها :

- للإجابة عن الأسئلة البحثية ، ومن ثم تحقيق أهداف الدراسة سوف يتم اتباع الخطوات التالية، مع توضيح المنهجية المناسبة قرين كل خطوة:
١. استعراض وتحليل مسيرة تطور إعداد المعلم في التجارب التربوية على مدى زمني طويل ، للوقوف على طبيعة التحول الحادث في كل مرحلة ، وبيان العلاقة بين النموذج النظري المتبنى طبيعة البنية التنظيمية التي اضطلعت بتحقيقه مع كل حركة إصلاحية ، وذلك في ضوء مقولات المنحى النقدي في علم اجتماع التربية ، حيث يتم تأويل ظهور وازدهار ، أو انتقاد واختفاء تلك النماذج ، وما بينها ، أو على الأصح بين أصحابها من علاقات وصراعات منهجية أو غير موضوعية أثرت فيها.
 ٢. تحليل المفاهيم المتضمنة في مدخل التخطيط الاستراتيجي للمنظمات التعليمية ، ومحاولة الوقوف على مدى إمكانية توظيفها في مجال إعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم وتطوير برامجها ، وذلك باستخدام منهجية التحليل الفلسفي للمفاهيم.
 ٣. تحديد الشروط الموضوعية الحاكمة لاستبدال المعايير بالنماذج النظرية في عمليات تطوير إعداد المعلم ، في ظل معدلات التغير المتسارعة ، واحتدام المنافسة بين النظم التعليمية ، وتزايد الاهتمام المجتمعي بتحسين التعليم والرقابة على جودة مخرجاته.

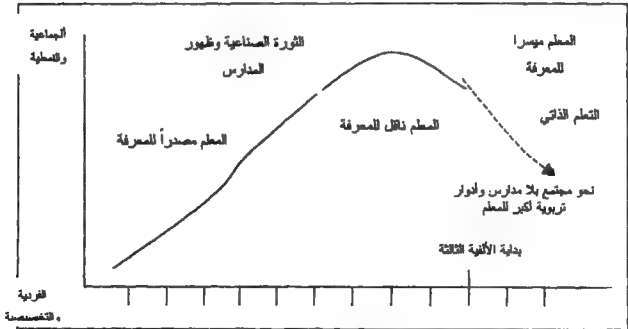
٤. وضع خطة إجرائية قابلة للتنفيذ في كليات التربية ، بناء على تحليل العلاقة بين النماذج النظرية للإعداد البنى التنظيمية لها ، تستهدف إعادة هيكلة أسسها العلمية بما يحقق المعايير المهنية المعتمدة ، ويلبي متطلبات تطوير التعليم في مصر ، وذلك باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي للمنظمات التعليمية.

حدود الدراسة :

لا يمكن اعتبار الفطة الإجرائية التي تستهدف الدراسة وضعها لإعادة الهيكلة في كليات التربية بمثابة " وصفة علاجية Prescription " تزعم الدراسة أنها قادرة على حل كافة المشكلات ، بقدر ما هي أسلوب مقترح لكيفية التعامل مع تلك المشكلات على تنوعها مع مراعاة خصوصية كل حالة ، أي أن الخطة المقترحة هي نواة لخطة تضعها كل كلية لنفسها .

العلاقة بين نماذج الإعداد والبنى المنظمية في الألفية الثانية:

لكي نفك علي طبيعة التغير الحادث الآن ، ولكي نستطيع التنبؤ بطبيعة استجابة البنى والنماذج الخاصة بإعداد المعلم لهذا التغير ، يمكننا أن نستعرض بصورة بانورامية تطور مهنة التعليم خلال الألفية الثانية ، وما صاحب ذلك من إصلاحات في مجال إعداد المعلم : (أنظر الشكل التوضيحي رقم ٢)



شكل رقم (٢)

تطور مهنة التعليم وأدوار المعلم خلال الألفية الثانية

فقد شهدت المهنة اتجاهًا متناميًا خلال القرون التسعة الأولى من الألفية نحو التحول عن نمط التعليم الفردي والرمزي الذي كان سائدًا قبل الثورة الصناعية، إلى النمط الجمعي الذي فرضه ظهور المدارس في المجتمع الصناعي، ولكنها رغم ذلك لم تشهد تحولًا ضخمًا في الأدوار المعرفية للمعلم طوال تلك الفترة، إذ ظل المعلم مصدرًا وحيدًا للمعرفة بالنسبة للمتعلمين، ثم ما لبث أن شاركه الكتاب المدرسي تلك المكانة مع ظهور نظم التعليم الحديثة، ومطالبة المجتمع لتلك النظم بإمداده بالكوادر البشرية اللازمة لحركة التصنيع.

وقد توافق ذلك الثبات النسبي في الأدوار المعرفية للمعلم مع طبيعة مؤسسات وبرامج إعدادة منذ أن نشأت بشكل متكامل أوائل القرن الماضي، إذ اتسمت بناها التنظيمية أيضًا بالثبات، وهي بنى تعكس التقسيم الكلاسيكي للمعارف التي يحتاجها المعلم لممارسة المهنة: من معارف تخصصية Subject matter، ومعارف تربوية مهنية Professional knowledge ومعارف تتعلق بثقافة المجتمع، بحيث اقتصرت بتقديمها أقسام أكاديمية منفصلة لا تكاد تقوم بينها علاقات أكاديمية بينية ترقى إلى مستوى التكامل، ولكنها في الوقت ذاته ترتبط مع بعضها البعض بروابط تنظيمية بيروقراطية لا يسهل فهم عراها، و انعكس ذلك الثبات على طبيعة برامج الإعداد، فخلبت عليها لفترات طويلة النماذج الأكاديمية Academic paradigms، التي تعلى من قدر ما يمتلكه ويتمكن منه المعلم من معارف نظرية تخصصية، منطلقة من المفهوم الكلاسيكي للتربية الحرة Liberal Arts Education.

ومن منطلق العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد والمتغيرات المجتمعية، يمكن النظر إلى النموذج الأكاديمي Academic paradigm الذي تبلور في ظل كتابات (كونانت Conant) وغيره في الستينيات في الولايات المتحدة، بوصفه واحدًا من أصداء المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق القمر الصناعي الروسي (سبوتنك ١٩٥٧)، إذ اجتاحت المجتمع الأمريكي موجات عنيفة من النقد لمناهج التعليم ونظمه، متهمه إياه بالمسؤولية عما حدث، ومطالبة بإعادة النظر في كل عناصره ومنها برامج إعداد المعلمين.

وقد أخذت تلك الكتابات تعلى من قدر المعارف النظرية التي ينبغي للمعلم امتلاكها لكي يضطلع بمهام ممارسة المهنة، منطلقة من نزعة أصيلة في التراث الجامعي، تعود جذورها إلى بدايات التاريخ العريق للجامعات الأوروبية.

ويرتكز النموذج الأكاديمي في إعداد المعلم علي فكرة أن التدريس عمل فطري، وأن المعلم الناجح لا يحتاج إلا إلي الحس العام Common sense لكي يمارس مهنته، بينما يحتاج أكثر إلي التمكن من المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها Subject matter ، الأمر الذي يستوجب بناء برامج الإعداد بأوزان نسبية أعلي من المكون التخصصي .

ولسم يترك (كونانت) الفرصة لكي يهاجم أساتذة التربية، متهما إياهم باصطناع نظريات تربوية زائفة Pseudo-Educational Theories لتعزيز مكاناتهم الأكاديمية مقارنة بأساتذة العلوم والآداب (Tom,1997:59) ، مشيراً بذلك إلي أفكار (ديوي) حول الخبرات والمناهج المتكاملة Integrated Curriculum التي كانت مائدة آنذاك، والتي انتهت في أعقاب "سبوتك ١٩٥٧" بأنها خرجت معلمين ومعلمين يفكرون إلي التمكن من العلوم الأساسية.

وقد ترتب علي الأخذ بهذا النموذج تعميق الفواصل التنظيمية بين أقسام التربية بالجامعات الأمريكية والأقسام الأكاديمية الأخرى، علاوة علي الفواصل المعرفية المتمثلة في غياب التكامل والبحوث البيئية، كما ترتب عليه توسيع الفجوة بين أساتذة التربية والممارسين في الميدان، وترسيخ الطبيعة الاستاتيكية للبنى المؤسسية للإعداد.

وبالطبع تركزت الانتقادات الموجهة إلي ذلك النموذج علي ما يعيبه من تفكك Fragmentation ، وضعف التماسك Lack of rigor، خاصة فيما يتعلق بالمساقات التربوية التطبيقية Methods courses نظراً لما تتعرض له من إهمال ، مقارنة بالمساقات ذات الخلفيات المعرفية الراسخة كالتاريخ أو الكيمياء أو أية مادة تخصصية أخرى، بل وأعزت ذلك الضعف والتفكك إلي طبيعة البنية التنظيمية للجامعات الأمريكية آنذاك.

كما وجهت انتقادات إلي النموذج الأكاديمي تتعلق بضعف قابليته للتطبيق والممارسة من قبل المعلمين Impracticality ، نظراً لهشاشة ما يقدمه لهم من معارف مهنية تتعلق بالتدريس ، الأمر الذي أدى ، فيما بعد وفي ظل أزمات سياسية واقتصادية ضاغطة ، إلي إحياء حركة بحثية ذات خلفية سلوكية تسعى إلي إرساء قاعدة معرفية وافية حول التدريس الفعال Knowledge base for Effective teaching ، بحيث يمكن من خلالها بناء برامج علمية رصينة لإعداد المعلمين الذين يتسم أداؤهم بالفاعلية (Zeichner and Liston,1990:7).

فقد حملت حقبة الثمانينيات من القرن الماضي بوادر أزمة جديدة من أزمات المنافسة السياسية ، ألقت بظلالها كالمعتاد علي النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلمين في الغرب، تمثلت

في اتهامها بضعف الفاعلية مقارنة بالنظم الآسيوية ، وهو ما أظهرته بوضوح النتائج المترجمة في المسابقات الدولية لتحصيل العلوم والرياضيات.

وقد تمخضت تلك الأزمة ، علاوة على أزمات أخرى تتصل بقصور الموازنات الحكومية الموجهة للتعليم، عن إحياء مفهوم المحاسبية Accountability ، وتطبيق نمط الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management ، في ظل معايير حاكمية للفاعلية في كافة عناصر العملية التعليمية (Bulck and Thomas, 1996: 17-19) ، بداية من برامج إعداد المعلمين، وانتهاء بالتقويم والاختبارات ، الأمر الذي أعطي دفعة قوية لبحوث التدريس الفعال التي كانت قد بدأت في السبعينيات لكي تواصل تطورها.

والفكرة المحورية التي قامت عليها حركة بحوث التدريس الفعال هي أن التدريس باعتباره مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية ، يجب أن تحكمه قواعد علمية رصينة Rigid or Unambiguous ، وهو ما يمكن التوصل إليه من خلال رصد وقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المؤثرة في عمليتي التدريس والتعلم، ومن ثم الخروج بتعميمات وقواعد مهنية فعالة يستند إليها برنامج الإعداد.

بيد أن مجموعة من القضايا الخلافية كانت بارزة منذ البداية : مثل الخلاف حول أنماط المعارف المطلوب إعداد المعلمين وفقاً لها، وما بين تلك المعارف من علاقات وتصنيفات ، وحول الأطر المفاهيمية التي سيتم توظيف تلك المعارف في إطارها ، وكذلك حول المنهجيات التي اتبعت إمبريقياً (Empirically) في الميدان للحصول عليها واستخلاص التعميمات منها ، والأهم من ذلك ؛ الخلاف حول مشروعية وصف بعض المعارف دون البعض الآخر بأنه ضروري، أو جوهري ، أو أساسي ، وغيرها من الأحكام القيمية (Sharon, 1991: 1-2)

وقد ساد في نهاية السبعينيات نموذج من وضع (جاج Gage, 1978) لخص فيه بحوث التدريس الفعال في خطوتين (Process-Product Paradigm (Two-step approach) ، حيث تمثل بحوث التدريس وما ينتج عنها من قاعدة معرفية مهنية الخطوة الأولى، بينما تمثل الاستفادة من هذه القاعدة المعرفية في إعداد وتدريب المعلمين على التدريس الخطوة الثانية... ، وبالفعل كان لهذا النموذج أثره الكبير في مساندة حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competency Based Teacher Education Movement والتي استمرت سائدة في الولايات المتحدة طوال السبعينيات والثمانينيات (Tom, 1997: 72-73).

وتجدر الإشارة إلي أن المهتمين ببحوث الفاعلية كانوا حريصين علي تطوير بحثهم ، ومحاولة تدارك الأخطاء الناجمة عن ضيق النظرة إلي العلاقة بين القاعدة المعرفية المستمدة من تلك البحوث وفاعلية التدريس وجودة مخرجات التعلم، ولعل في كتابات (Shulman,1987) حول أهمية أخذ العوامل الميلاقية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس في الاعتبار، وكتابات (Good,1990) حول ضرورة النظر إلي التدريس باعتباره نشاطا معقدا يصعب إحصاؤه وقياسه بالأساليب الإمبريقية ، وكذلك في كتابات إليوت (Elliott,E,1996:57-58) الذي اهتم بدراسة العلاقة بين مفاهيم هامة طرحتها البحوث المتقدمة في الفاعلية ، مثل التعلم الحقيقي Authentic learning ، والتقييم المستند إلي الأداء Performance Based ، وبين تصميم برامج إعداد المعلم .. لعل في تلك الكتابات ما يوضح ذلك الحرص علي مواصلة التطوير .

ومع أن أصحاب حركة فاعلية التدريس قد زادوا من اهتمامهم في أواخر الثمانينيات والنصف الأول من التسعينيات بدراسة العوامل المعرفية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس، وبالرغم من استعمال مجلس اعتماد البرامج NCATE لمصطلح القاعدة المعرفية للدلالة علي معنى أوسع يتصل بمعايير الإعداد المهني للمعلمين Professional Education (NCATE,1995) ، فقد استمرت تلك الحركة ونماذجها مثيرة للجدل والنقد، نظرا لما يراه النقاد في معاييرها من اختزال لمفهوم التعلم ، وإغفال للعمليات الوسيطة التي تقع ما بين عمليتي التدريس والتعلم Mediating processes ، وإخفاء للجوانب المعيارية والقيمية في صناعة منهج الإعداد Masking the normative aspect of curriculum making لصالح الجوانب التقنية والقياسية (Tom,1997:73-74)

وإذا عدنا إلي العلاقة بين النموذج والبنية المؤسسية ، لوجدنا أن أزمة الفاعلية كانت في الأصل أزمة نظم ، وإن تحولت في النهاية إلي أزمة نماذج ، بل يمكن القول بأنها تحولت إلي مقدمة لاختفاء النماذج وغيبها عن عمليات الإعداد ، أما البنية التنظيمية لمؤسسات الإعداد فقد أظهرت ، في ضوء ازدهار بحوث الفاعلية ، ميلا إلي الانفتاح علي كل من المدارس من جانب، وعلي المنظمات المهنية والأهلية من جانب آخر، وتراجعت النزعة الأكاديمية الاستغلالية عن تلك المؤسسات إلي حد كبير، وذلك بسبب حرصها علي إيقاتها (المدارس والمنظمات المهنية) مصدرين دائمين لاشتقاق واستخلاص تلك المعارف من خلال البحوث الإمبريقية.

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ضمن ما شهدت، تنامياً للاتجاه نحو التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدي الحياة، ومن ثم بدأ يطرا على الأنوار المعرفية للمعلمين تحول نوعي هام، من القيام بدور الوسيط بين المعرفة والمتعلمين، إلى القيام بدور الميسر Facilitator لحصولهم على المعرفة .. وهي انعكاسات لخصائص مجتمع ما بعد الصناعة، وظهور مفهوم رأس المال المعرفي، والتحول من الإنتاج الضخم Mass production إلى الإنتاج كثيف المعرفة Intensive knowledge production ، مما فرض على المعلم أدواراً وأخلاقيات غير تقليدية لم تكن مطروحة على ساحة إعداد المعلم بقوة من قبل (Hargraves,1996:5-6) .

وقد ترافق مع تصاعد الدعوة إلى التعلم الذاتي ظهور دعوى أخرى ترى أن مسؤولية التعليم باتت أكبر من أن نترك لرجال التعليم وحدهم، مما ساعد على تراجع كثير من النظم الحكومية عن التزامها بالتكفل التام بإدارة وتمويل التعليم، تاركة المجال تدريجياً لأكثر إسهام ممكن من منظمات المجتمع الأهلي والقطاع الخاص في تحمل ذلك العبء ، في إطار ما تتعرض له فكرة الدولة وأدوارها الراجعة من تقلص على أعتاب الألفية الجديدة .

وقد انعكست تلك التغيرات في طبيعة أدوار المعلم انعكاساً واضحاً على بنية وتنظيم مؤسسات الإعداد في الغرب- على تنوع ما تستند إليه من أطر فكرية - فقد أظهرت تلك البنى انفتاحاً على المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية ، وظهرت مفاهيم جديدة في مجال الإعداد تؤكد ذلك الانفتاح مثل : الشراكة المجتمعية Partnership ، والتحالفات المجتمعية /المهنية Coalitions ، ومدارس للتنمية المهنية Professional development schools ، ومراكز البحوث المشتركة بين مؤسسات الإعداد وبين الممارسين...وغيرها .

وقد تجلّى ذلك في كتابات جودلاد (Goodlad,1990-1994) حول ضرورة التجديد المنظمي Organizational innovation لمؤسسات إعداد المعلمين ، من أجل تأطير العلاقة التعاونية بين أساتذة التربية والممارسين في الميدان تأطيراً مؤسسياً، مرتكزاً على مفهوم طرحه (كونانت) في الستينيات هو مفهوم الأستاذية الإكلينيكية Clinical Professorship ، ومفهوم تم طرحه في الثلاثينيات هو مفهوم الإعداد التعاوني المسند إلى الدور Role-Based Programmatic collaboration ، وكانت تقارير مجموعة هولمز Holmes Group حول مدارس التنمية المهنية ، وما رسخته من مفاهيم تتعلق بالشراكة المجتمعية في التعليم ، عاملاً مساعداً على تبلور نموذج جديد هو النموذج التعاوني Collaborative Paradigm.

وبرغم ما وجه إلي كتابات (جودلاد) من انتقادات، دارت جميعها حول مفهوم " مركز البداوجيا Center of Pedagogy"، الذي تحول مؤسسات إعداد المعلم بموجبه إلي مراكز ميدانية للإعداد المنخرط في الممارسة، والذي اعترف هو نفسه بأنه لم يستطع توضيح أبعاده وإمكانية تطبيقه بصورة كافية، فقد أسهم هذا النموذج بإيجابية في إحداث نقلة نوعية في فكر الإعداد، تجلت بوضوح في المفاهيم الجديدة التي أضيفت إلي معايير اعتماد البرامج، وفي الانفتاحية التي طرأت علي البني التنظيمية لمؤسسات الإعداد بعد ذلك.

و علي التوازي مع هذا الزخم، كان الاتجاه الاجتماعي حاضرا باستمرار في مجال التطوير لإعداد المعلم، متمثلا أفكار النقديين والبنويين حول دور التعليم في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي، وحول الأبعاد السياسية لمهنة التعليم، وأهمية الوعي الذاتي بالنسبة للمعلم، وهو الاتجاه الذي بلوره (ليستون وزيكنر، ١٩٩١) في كتابهما "إعداد المعلم والملايسات الاجتماعية للتمدرس"، حيث قاما بطرح "نموذج إعادة البناء الاجتماعي" Social Reconstruction Paradigm، الذي أكد علي كون التمدرس Schooling، وإعداد المعلم يمثلان حجرى زاوية في الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث يعد المعلمون لكي يمتلك كل منهم رؤية واضحة لمهنة التدريس، ويمتلك قدرة علي تأمل أثر الممارسات المهنية علي أطراف الحياة المدرسية، وخاصة ما يشوبها من مظاهر عدم المساواة (Liston and Zeichner, 1991:26)

ويمكن تلمس الكثير من التطابق بين أفكار (ليستون وزيكنر) في هذا الكتاب وأفكار (هارجريفز 1994, Hargreaves) حول الجوانب الاجتماعية والسياسية المؤثرة في النمو المهني للمعلم، وكذلك أفكار ريتشاردسون (Richardson, 1997) حول التدريس البنائي وإعداد المعلم Teaching and Teacher Education Constructivist، باعتبار أن التدريس في حد ذاته عملية تعلم أكثر منها عملية تعليم..

بيد أن أصحاب ذلك الاتجاه لم يقتصروا بعد توضيحها كليا حول طبيعة البرامج التي يمكن أن تحقق تلك الأفكار، كما لم يقدموا تصورات قابلة للتطبيق حول البني التي يمكن أن تضطلع بتلك المهمة علي ما لها من خطورة.

وأخيرا، يمكن أن نستخلص من العرض السابق أن ما حدث خلال المائة عام الماضية من إصلاحات في مجال إعداد المعلم، لم يكن موجها من داخل السياق التعليمي، بقدر ما كان

موجهها من خارجه، وأن أغلب ما حدث من إصلاحات كان استجابة لأزمات سياسية أو اقتصادية، أكثر مما كان استجابة لأزمات بداجوجية أو حوارات فكرية.

أما النماذج النظرية الظهيرة لتلك الإصلاحات ، فإنه يصعب القول بأن ازدهار بعضها ، أو أفول البعض الآخر كان ناشئا - فقط- عن انتقادات موضوعية ، بقدر ما كان متأثرا -أيضا- بعوامل تتصل ببنية المجتمع العلمي والمهني ، وما بين جماعاته مما يدخل في باب اجتماع المعرفة من علاقات.

كما يمكن القول بأن كلا من النموذج والبنية التنظيمية كانا مستجيبين معا للتغير ، أكثر ممسا كانا متفاعلين مع بعضهما البعض تقاعلا جدليا : فالأصل أن يوجه النموذج البنية ، ثم ما تلبث البنية أن توجه للنموذج من خلال الدروس المستفادة من التطبيق.. في علاقة جدلية تراكمية، وهو ما يخالف الواقع للكان إلى حد بعيد.

"التخطيط الاستراتيجي" ، هل يصلح مدخلا لإعادة الهيكلة ؟

من بين ما أفرزته حقبة التسعينيات ، ذلك الاتجاه المتنامي نحو تفكيك البنى المعقدة للنظم التعليمية علي مستوى للتخطيط الاستراتيجي ، بحيث تتعرض وحداتها البنائية الصغيرة لعوامل التغير بشكل مستقل

وكون التخطيط الاستراتيجي يكامل بين بنية المؤسسة وما تنفذه من برامج الإعداد ، في سعيهما معا نحو الاستجابة للتغير من منطلق المبادرة Initiative وليس من منطلق رد الفعل، جعل من التخطيط مدخلا مناسباً ، في نظر البعض ، إلى إعادة تصميم عمليات إعداد المعلم ، وإلى منح مؤسسات الإعداد فرصة للإبداع والتحرر من القوالب الشاملة.

وقد تضمنت الأطر المطروحة مؤخرا لاعتماد برامج إعداد المعلمين معايير خاصة بالتخطيط الاستراتيجي ، منها أن تمتلك مؤسسة الإعداد رؤية Vision ورسالة Mission وإطارا مفاهيميا Conceptual Framework ، بحيث تعكس الطموحات والقيم والمعايير التي يعتقد فيها أعضاؤها ، والتي تحكم أداء المنظمة وتوجهه في المدى الاستراتيجي.

فهل تمثل عملية التخطيط الاستراتيجي مدخلا من مداخل عملية إعادة الهيكلة ؟ وهل يمكن لعناصر الخطة الاستراتيجية التي يشارك في صياغتها أفراد المنظمة ، أن تكون بديلا تعويضيا عن النموذج النظري ، و أن تؤدي ما يؤديه من وظائف معيارية وإرشادية ؟

الأول وهلة قد تبدو هذه المقارنة مجحفة للنماذج النظرية ، أو الإرشادية المعيارية بتعبير كون (Khun) في كتابه الشهير " بنية الثورات العلمية "، إذ تبدو الرؤية Vision ، أو الإطار المفاهيمي ، أصغر بكثير من أن تكون مكافئة للنموذج الإرشادي المعياري Paradigm ، بيد أن تحليل (كون) للمفهوم يمكن أن يقرب المسافة بينهما إلي حد ما مع الفارق : (كون ، ١٩٩٢ : ٢٤٣-٢٧١)

- فالنماذج النظرية عنده بمثابة تعبير عن القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة العلمية (الفكرية)، وهي قواسم ناشئة عن تشابه في ظروف النشأة والتكوين، وفي مجالات الاهتمام.. بحيث يكاد أعضاء الجماعة العلمية الواحدة يفكرون انطلاقاً من قيم ومعايير واحدة ، وإن لم يدركوا ذلك بشكل مباشر ، أو كانت بينهم مشكلات ناشئة عن اختلاف التخصص الدقيق، أو بسبب المنافسة

- وهي أيضاً تعبير عن الالتزامات المشتركة لهؤلاء الأعضاء تجاه "قوالب بحثية معينة Disciplinary Matrix" ، أو ما يمكن أن يمثل مصفوفة من النظم المعرفية المتعلقة بنوعية معينة من الظواهر.

- كما أنها ، النماذج الإرشادية، تعبير عن الأمثلة المشتركة وأنماط التعلم التي اكتسبوها من خلال بحوثهم، والتي غالباً ما تكون أنماطاً قياسية (إيجاد حلول لمشكلات قياسية علي نمط من التفكير أدى إلي إيجاد حلول لمشكلات أخرى سابقة) ، وإن لم تخلُ من ممارسة المعرفة الضمنية والحدس Intuition أحياناً.

ومع تسليمنا بكون ما تحدثت عنه الأدبيات من اتجاهات إصلاحية في برامج إعداد المعلم Traditions Reform in Teacher Education ، قد لا يرقى إلي مستوى المعنى الدقيق للنماذج النظرية ، و مع إيماننا بأنها امتدادات وتداعيات لما ورد في النماذج الكلاسيكية الأولى من أفكار حول الطبيعة الإنسانية ، وطبيعة المعرفة وبنية المجتمع...، فإن ما نتحدث عنه هنا بشأن صياغة الرؤية الاستراتيجية لمؤسسة الإعداد هو أقرب ما يكون إلي تبني نموذج إرشادي (معياري) صغير Micro Paradigm .

ولعل في تسمية الرؤية ، في أدبيات التخطيط، بـ" الخطة المعيارية للمنظمة Normative Plan " (Giles,1997: 26) ما يوضح الفكرة أكثر ، فالرؤية عندنا هي تعبير عن التقسيم والمعايير المشتركة التي يؤمن بها وينطلق منها أفراد المنظمة ، وهي تعبير عن التزاماتهم المشتركة، وعما يجمع بينهم من أنماط متشابهة في التفكير والتعلم .

بيد أن شرطاً هاماً ينبغي أن يتحقق في الرؤية ، وكذلك في الرسالة ، وفي الإطار المفاهيمي ، ألا وهو الاتساق الداخلي بين عناصرها ، إذ لا يمكن أن تصبح من القوة بحيث تستطيع العبور بالمنظمة وسط بحر مائج من التغيرات ، دون أن تكون طائفة القيم التي تتكون منها متألّفة ومستقاة من اتجاه فكري واحد ، أو علي الأقل ، دون أن تعاني من تناقض بين عناصرها المعيارية .

وهذه النقطة الهامة المتعلقة بالاتساق الفكري والقيمي ، تعيدنا مرة أخرى إلي مراجعة التصنيف الذي وضعه (زيكنر و ليستون Zeichner and Liston,1990:41:3-20) لاتجاهات إعداد المعلم في الولايات المتحدة ، إذ سوف نجد غضاضة في التوفيق بين بعض العناصر المنتقاة منها في إطار معياري واحد:

فقد تضمن التصنيف أربع مجموعات رئيسية علي الأقل اندرجت تحتها نماذج الإصلاح فسي العقود الماضية هي: النماذج الأكاديمية Academic Paradigms التي تركز علي أهمية أن يعد المعلم بحيث يكون متعمقا في التخصص المعرفي الذي سيقوم بتدريسه ، وهي ذات نزعة تقليدية محافظة، والنماذج النمائية Developmental Paradigms التي تربي المعلم علي تنمية ذاته وتوجيهها مهنياً ، والنماذج المستهدفة لتحقيق للفاعلية Social Efficiency التي تركز علي إعداد المعلم وفقاً لقاعدة معرفية رصينة حول " التدريس/ التعلم " ، وهي ذات نزعة سلوكية ، وأخيراً نماذج إعادة البناء الاجتماعي Social Reconstructionism التي تركز علي تربية المعلمين علي التفكير في ممارساتهم Reflection ، وفيما يترتب عليها من نتائج وأثار اجتماعية ، موجّهين في ذلك بالبحث والاستقصاء Inquiry ، وهي ذات نزعة نقدية / بنوية تستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية .

إذ أنه سيكون من الصعب عند إعادة التصميم أن تكون نقطة البداية هي مراجعة النماذج الإصلاحية السابقة بغية التوفيق بينها، لأن القضايا الخلافية Substantive Issues ستكون بارزة عندئذ بشدة ، ومن وجهة نظر فنية ، فإن لكل مدخل أو نموذج ما يميزه من عناصر مفتاحية لبناء منهج إعداد المعلم، فإذا تم التوفيق بينها بشكل مفتعل ، فسوف نحصل علي نموذج معيب Flawed ، لأنه يتضمن مجموعة من الافتراضات الممبقة الخافية Hidden Premises.

وفي إطار حديثنا عن مفهوم إعادة التصميم Redesigning ، لابد ، أيضاً ، من تأكيد اختلافنا مع نوم (Tom.1997:70-71) حول النتيجة التي توصل إليها من تحليله لهذا المفهوم ،

في معرض تصنيفه لنماذج إعداد المعلم ، حيث صنف تلك النماذج إلي فئتين من حيث أسلوب إنشائها:

الأولى فئة النماذج المستنتجة by implication paradigms ، وهي التي يتم استنتاجها إما عن شعار من شعارات للتدريس Metaphor of Teaching ، مثل " التدريس من أجل الفهم " أو " التدريس بوصفه فعلا سياسيا" ، أو " التدريس بوصفه عملية مستمرة لاتخاذ القرارات" .. إلخ ، وإما عن تصور لطبيعة التعلم داخل الفصل ، مثل : " التعلم بحل المشكلات" ، أو " التعلم بالتقنين" ، أو " الستعلم الحقيقي" .. ، وإما عن قاعدة معرفية مستقاة من خلال الاستقصاء والبحث Inquiry حول التدريس الفعال وعلاقته بالتعلم .. وغيرها من المنطلقات والمقدمات Premises التي يترتب عليها بالاستنتاج أن يكون برنامج إعداد المعلمين علي نحو معين ، أي التي تتعامل مع برامج الإعداد بوصفها استنتاجات أو مستلزمات مترتبة علي الالتزام بمبادئ أولية.

بينما يختلف الأمر مع الفئة الثانية من النماذج وهي فئة النماذج التي يتم تصميمها خصيصا وبشكل حر by designing حيث تنتم بقدر عال من الوعي Self-Conscious ، والقصدية Intentional and purpose full : أولا فيما تذهب إليه من إعادة اختبار للمداخل الراهنة Deconstruction ، ثم في إعادة بنائها من جديد Reconstruction من خلال إعادة التفكير Rethinking ، وإعادة الإبداع Recreation في ظل زخم كبير من المتغيرات وعدم الاتفاق Disagreement ، وعدم التسليم بكثير من الأمور .

فقد استنتج (توم) من هذا التصنيف ، أن فئة النماذج القائمة علي استنتاج وإنشاء البرامج انطلاقا من مقدمات مسلم بها ، أقل تحررا ووعيا من تلك التي يتم تصميمها من خلال عمليات : النقد ، وإعادة البناء .. وهي نتيجة غير منطقية ، إذ تحظى النماذج المستنتجة من مقدمات مبدئية ، بقدر عال من الأصالة Originality والاتساق المنطقي ، بخلاف ما يمكن أن تعاد صياغته من أفكار علي أنقاض أفكار أخرى سابقة ، حيث تبقى إمكانية الوقوع في خطأ التوفيق والانتقالية قائمة ، إلا إذا توافر مستوى عال من الوعي الناقد ، علاوة علي كون هذه الفئة من النماذج المصممة "By Designing Paradigms هي في الواقع بمثابة الفئة الفارغة -Null class ، التي لا وجود فطريا لأفرادها بتعبير المناطق !!

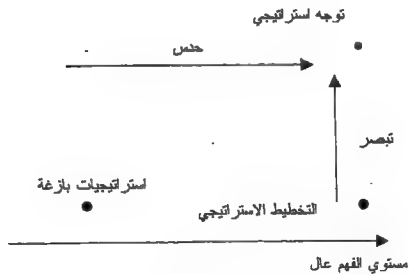
ولكن ثمة خط آخر للتماص بين التخطيط الاستراتيجي ومفهوم إعادة التصميم كما طرحه (توم) ، يتمثل في تشابه الخطوة الخاصة بإعادة البناء والإبداع Recreation مع مفهوم

” تخطيط النوايا الاستراتيجية Planning of Strategic Intents الذي طرحه بوزوت (Boisot,1995:36-40) :

ففي التحليل الاستراتيجي لموقف المنظمة Strategic Analysis، وهي العملية التي تسبق التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning ، يتم تصنيف العوامل والتحديات المستقبلية المفروضة على المنظمة (فلسفة ، وبنية ، وأداء) ، إلى فئتين : الأولى هي فئة التحديات التي يمكن للمنظمة أن تتصدى لها بقدراتها الراهنة ، وهي التي يتم التخطيط في إطارها بشكل برنامجي إجرائي متوسط وقصير المدى ، أما الفئة الثانية من التحديات ، فهي التي لا قبل للمنظمة (فلسفة ، وبنية ، وأداء) بقدراتها الراهنة على مواجهتها ، والتي ينبغي أن تبدأ من الآن في بناء قدرات استراتيجية جديدة للتصدي لها حين تصبح مؤثرة في المستقبل، وتعرف عملية التخطيط لبناء تلك القدرات الإضافية المستقبلية هذه بهـ تخطيط النوايا الاستراتيجية.

ويوضح (بوزوت) أن هذا المستوى من التخطيط يحتاج إلى توافر الخبرة والحس ، خاصة إذا كان معدل التغير عالياً ، ومستوى وضوح وفهم ذلك التغير عالياً أيضاً (انظر الشكل رقم ٣) .

مستوى عالٍ
من الاضطراب



شكل رقم (٣)

تصور (بوزوت) لمفهوم التوجه الاستراتيجي

وهناك تشابه كبير بين هذه العملية ، وعملية إعادة التصميم : إذ أن إعادة تصميم برنامج لإعداد المعلمين في ظل مستويات عالية من الاضطراب والتغير ، هي في حقيقتها لون من ألوان التخطيط الاستراتيجي لبناء القدرات ، يستند إلى استشراف دقيق لمقتضيات التغيير ومساراته المتوقعة ، والعمل على الاستعداد لها .

وبوجه عام ، يمكن القول بأن اعتماد التخطيط الاستراتيجي مدخلا لإعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم وتطوير برامج الإعداد بها ، لما يحققه من توجيه تكاملي بين كل من البنية والنموذج نحو مواجهة التغير ، يعد أمرا مشروعاً في ظل المتغيرات الراهنة ، طالما توافرت شروط من أهمها النقد الموضوعي ، والاتساق الفكري بعيداً عن الانشقاقية والتوفيق .

هل نعلن نهاية النماذج النظرية لإعداد المعلم في الألفية الثالثة ؟

لا شك أن الإجابة التي نستند في صحتها هي النفي ، وربما كان الأمر شبيهاً بفكرة (فوكوياما) حول "نهاية التاريخ" : إذ لا يمكن التعويل على مؤشر واحد هو شيوع البرامج المبنية وفقاً لمعايير معتمدة Standards Based Teacher Education ، لكي نقطع بنهاية عصر النماذج النظرية . حتى وإن تمت الاستعاضة عنها ، على مستوى التخطيط المؤسسي ، بصياغة الرؤى الاستراتيجية والأطر المفاهيمية .

ومع كون الاقتراح الذي ساقه (توم 1997:97-98) باستبدال النماذج بمجموعة من المبادئ العامة غير الملزمة حرفياً Principles ، يمثل في رأيه مخرجاً من مأزق النماذج المستنتجة أو المشتقة من مقولات أولية ، إلا أن المتأمل لتلك المبادئ ، يجدها ذات طبيعة تقنية محايدة ، لا تساعد على حسم القضايا الجوهرية المتعلقة بالتوجه الفلسفي والاجتماعي لبرنامج الإعداد ، علاوة على أنها لم تعدد كونها قائمة مختصرة ومكتفة من المعايير .

وما لا يمكن إنكاره في الوقت الراهن : أن استقراء معطيات الواقع يدل بشكل جلي على تنامي الاتجاه نحو وضع قوائم بالمبادئ الحاكمة لتصميم البرامج ، وترك الحرية لكل مؤسسة لكي تبذل نمونها المعيارية الصغير ممثلاً في رؤيتها الاستراتيجية وإطارها المفاهيمي ، كما يدل على اختفاء الفردية في وضع واقتراح النماذج والإصلاحات ، وحلول الجماعة والمؤسسية بدلا منها (Lynch,1997) .

وأخيراً ، فلن الإعداد للتعامل مع التغير ، وما يتوقع أن يفرضه من تعديل علي أدوار المعلمين ، وعلي الأوزان النسبية لتلك الأدوار ، ليدفع بنا نحو التأكيد علي استمرار الحاجة إلي بقاء " النماذج النظرية" وعدم التسليم بإمكانية اختفائها :

فكما أن تغيراً جذرياً يتوقع حدوثه بالنسبة للأدوار المعرفية ، بحيث يمكن أن تنتقل إلي أدنى حد ، في ظل التقدم الهائل في تقنيات المعلومات والاتصال ، الأمر الذي ربما يؤدي إلي تحقق نبوءة (إيفان إليش Illich) حول مجتمعات بلا مدارس ، لا من باب نقد الوظيفة الاجتماعية والمعرفية للمدرسة ، ولكن من باب عدم الحاجة إلي وجودها الفيزيقي في ظل المؤسسات التعليمية الافتراضية Visual التي تتيحها ثورة الإنفوميديا (Koelsh,1995) Infomedia Revolution.. فلن تغيراً آخر أكثر عمقا وخطورة يتوقع أن يطرأ علي الأدوار التربوية ، والأخلاقية منها بوجه خاص ، إذ يصبح التحدي الأكبر هو أن هؤلاء المعلمين سوف يمارسون مهنة أخلاقية في سياق من عدم الثبات الأخلاقي ، وسوف يطالبون بإدارة التغير ، وهو ما يقطع بضرورة أن يتصلحوا بالوعي الاجتماعي والأخلاقي في ظل نماذج نظرية تنطلق من هذه الرؤية.(Hargreaves,1994:11,21-22).

مبادئ ومركزات هامة لبناء الخطة المقترحة :

مما سبق ، يمكن استخلاص مجموعة من المبادئ الهامة ، والتي يمكن الارتكاز إليها عند بناء خطة مقترحة لإعادة هيكلة كليات التربية وتطوير برامج إعداد المعلمين بها ، لحل من أهمها:

١. جدلية وعضوية العلاقة بين فلسفة إعداد المعلم والهيكل التنظيمي لمؤسسة الإعداد ، سواء تمثلت تلك الفلسفة في شكل نموذج نظري مشتق من فكرة معينة أو ممة رئيسية By Implication Paradigm ، أو كان نموذجاً مصمماً بشكل مستقل By Designing Paradigm ، أو كانت متمثلة في رؤية استراتيجية ورسالة وإطار مفاهيمي ، بمعنى أنه لا يجوز التعامل مع قضية إعادة هيكلة كليات التربية بمعزل عن قضية فلسفة الإعداد ، فالبنية تعكس النموذج وتجسد ما يتضمنه من أفكار ، وليس العكس.
٢. أهمية الاستجابة للتغير بما لا يخل بالنموذج وثوابته ومفاهيمه ، إذ يؤدي تسارع معدلات التغير غالباً إلى استحداث عناصر جديدة ، أو تنوئات ، على البنية ، بشكل قد يبدو "سريطانياً" أحياناً ، مما يؤدي إلى تماهي ملامح النموذج النظري وضياح ثوابت فلسفة

الإعداد ، وهو ما يمكن تلمسه بوضوح في عشرات المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص التي تحفل بها البنى التنظيمية لكليات التربية ، والتي قد لا تتناغم أهدافها وأساليب تحقيقها لتلك الأهداف مع الفلسفة (أو شبه الفلسفة) المعلنة للكليات الأم .

٣ . خصوصية النموذج لكل مؤسسة إعداد يضمن مرونة الاستجابة للتغيير وإدارته ، فمن غير المقبول أن تستجيب مؤسسات إعداد المعلم في مصر ، بشكل جماعي ككيان ضخم ، مع ما يميز كل إقليم جغرافي أو بيئي من خصوصيات ، الأمر الذي يتناقى مع أصول التخطيط الاستراتيجي ، حيث تصوغ كل منظمة رؤيتها الاستراتيجية وفقاً لما يسفر عنه التحليل الاستراتيجي من كشف لنقاط القوة والضعف في أنساقها الداخلية ، والفرص المتاحة والتهديدات المحققة بها من أنساقها الخارجية .

٤ . أهمية التهيئة الذهنية وحشد التأييد من قبل أعضاء مؤسسة الإعداد للنموذج أو الرؤية الاستراتيجية المتبنية ، وتجنب الإصلاحات الفوقية Top-Down ، بما يضمن جودة الأداء وخلوه من الأخطاء الناشئة عن نقص المعلومات أو عدم التخصيص وانعدام الإحصاس بملكية تجربة الإصلاح .

٥ . أهمية الوعي بمعوقات التطوير ، والتركيز على مواجهتها أولاً ، وهو ما يتمثل في تعارض المصالح الفردية أو القنوية ، والبنى غير الرسمية المقاومة للتغيير داخل المنظمة .

خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية

خلفية المشروع Background :

شهدت حقبة التسعينيات ضمن ما شهدت من مظاهر التغيير على الأصعدة السياسية والاقتصادية .. تغيراً في النماذج النظرية التي توجه الممارسات التربوية والتعليمية ، ومن ذلك ما طرأ من تحول في مجال إعداد المعلمين ، من الإعداد من أجل التدريس ، إلى الإعداد من أجل التعلم Shifting The Paradigm From Teaching To Learning ، الأمر الذي استلزم التخلي عن مبدأ ساد لعقدين تقريباً من الزمن وهو الإعداد على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education — والأخذ بمبدأ الإعداد وفقاً للمعايير Standards Based Teacher Education .

ولطالما كانت العلاقة بين الوظيفة وبين البنية التنظيمية للمنظمة علاقة جدلية ، وهذا ما رسخته الخبرة التاريخية لمؤسسات إعداد المعلم في السياق الغربي ، حيث اتسمت بنية تلك المؤسسات دائما بالمرونة في تعبيرها عن الوظائف المنوط بها تأديتها مع كل تحول . بينما ظلت البنى التنظيمية لمؤسسات الإعداد في مصر ثابتة لحقب زمنية طويلة برغم دواعي ومبررات التغيير التي اعترت وظائفها طوال تلك الفترة .

ويعتبر إعداد المعلم وفقا للمعايير Standards Based Teacher Education ضرورة تفرضها طبيعة الظرف الراهن ، حيث تزداد المنافسة بين النظم التعليمية من أجل تحسين مخرجاتها ، الأمر الذي يستلزم دقة التقييم وشموليته لكافة عناصر المنظومة التعليمية ، ومنها بالطبع منظومة إعداد المعلم .

ويخفل المجال بالعديد من الهيئات والمنظمات الحكومية والمهنية المهمة بوضع معايير إعداد المعلمين وتمييزهم مهنيا ، كما يخفل بالعديد من النظم العالمية والإقليمية والوطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين وفقا لمعايير محددة .

وفي إطار الجهود الرامية إلى تطوير إعداد المعلم المصري من خلال المشروع القومي لتطوير كليات التربية ، يأتي هذا المشروع لكي يمد لإرساء ثقافة المعايير المهنية بين المهتمين والمنخرطين في نظم وبرامج إعداد المعلمين ، ويطرح مفاهيم ومقولات تحتاج إلى الكثير من التحليل والتكليف مع السياق المصري ، تطلعا إلى معايير وطنية مصرية للتعليم وإعداد المعلم .

وتتلخص الفكرة المحورية لعملية إعادة الهيكلة في اعتماد التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطوير نظرا لما يحققه من تكامل بين الإطار الفلسفي للإعداد والبنية المؤسسية المنوط بها تلك الإعداد ، وذلك من خلال رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي ، كما تتلخص في التحرر من التسميات والتقسيمات الكائنة حاليا سواء للمقررات أو للأقسام العلمية التي تطرحها ، وإعادة صياغتها من جديد بناء على التقسيم الموضوعي الذي يفرضه الالتزام بالمعايير المهنية المعتمدة من قبل المنظمات العالمية المختصة باعداد برامج إعداد المعلمين في التخصصات المختلفة ، وعلى ما ينبثق عن تلك المعايير وترجمتها من مخرجات للتعليم ، بمعنى أن تصبح البنية انعكاسا للوظيفة، وليس العكس .

التوجه الاستراتيجي للمشروع : Strategic Intent :

تستجبه السياسات التعليمية في مصر نحو تبني معايير معتمدة للتعليم في كافة مراحلها وجوانبه ، ولا تستثنى من ذلك نظم وبرامج إعداد المعلمين ، الأمر الذي يستلزم إجراء تعديلات

هامة على كل من الوظيفة والبنية لمؤسسات الإعداد ، كما يستلزم قبل ذلك إجراء تعديلات هامة على الذهنية Mentality التي تقف وراء تنظيم مؤسسات الإعداد وهيكلتها .

من هنا فإن مشروع إعادة الهيكلة في كليات التربية يستهدف ، إضافة إلى أهدافه المباشرة المعلنة ترسيخ فكرة المرونة في استجابة البنية التنظيمية لدواعي التغيير كلما كان ضروريا ، كما يستهدف توسيع هامش الحركة واتخاذ القرار للوحدات البنائية للكلية لدى تفاعلها مع السياق التربوي والمجتمعي المحيط ، علاوة على تأكيد مبدأ وحدة المعرفة المهنية وتكاملها في عملية إعداد المعلم .

وفي ظل معدل متسارع للتغيير ، يصبح إلزاما على أية منظمة تعليمية أن تبني لدى أعضائها قدرات من نوع خاص ، كالقدرة على التعلم الدائم ، والقدرة على تقبل التغيير والتكيف معه ، بل وإدارته أيضا . بمعنى جعل كليات التربية منظمات متعلمة Learning Organizations ، حيث يتيح المشروع من خلال ما يتضمنه من خطوات ومراحل ومهام متعددة فرصة مناسبة للتعلم والنمو المهني لكافة المشاركين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيه والمتعاونين معهم من خارج الكليات .

الهدف الرئيسي للمشروع : Overall Objective :

تطوير بنية كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين بها بما يتوافق مع المعايير المعتمدة لإعداد المعلم ، وببلي متطلبات تطوير التعلم في مصر .

الأهداف الفرعية Specific Objectives :

يتطلب تحقيق الهدف الرئيسي للمشروع تحقيق الأهداف الفرعية التالية :

١. تهيئة أعضاء هيئات التدريس والقيادات الأكاديمية لفكرة تطوير البنية التنظيمية وإعادة هيكلة الأقسام العلمية بالكلية ، وحشد تأييدهم لها .
٢. توفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع والدوريات وإصدارات المعايير ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإتاحتها لكافة المشاركين في التطوير ، وتنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير .
٣. تطوير الخطة الاستراتيجية للكلية متضمنة الرؤية الاستراتيجية الجديدة لها ورسالتها وإطارها المفاهيمي الحاكم لبرامج الإعداد.

٤. تعيين المعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد ومخرجات التعلم المستهدفة منها .
٥. تعيين مخرجات التعلم للبرامج وتعيين الأوزان النسبية لمكوناتها التخصصية والمهنية والثقافية .
٦. ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية وتعيين مسميات المساقات المتضمنة بها من خلال عمليات تسكين المخرجات Outcomes Mapping
٧. تعيين الهياكل والبنى الأكاديمية (الأقسام العلمية والوحدات) وفقا للتصنيف الموضوعي للمساقات وأوزانها النسبية ، وتحديد مهامها وأهدافها ، وما بينها من علاقات أكاديمية وإدارية .

المدى الزمني المتوقع للمشروع :

يتوقع أن يتم الانتهاء من تحقيق الأهداف السابقة في غضون أربعة وعشرين شهرا من بداية التنفيذ .

الكوادر البشرية اللازمة والخبراء المتعاونون :

- أعضاء الفريق المركزي للتطوير Improvement Cadre
- أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية
- أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة
- ممثلون لوزارة التربية والتعليم
- خبراء من الدول العربية والأجنبية
- خبراء ممثلون للميدان

الدعم التنظيمي اللازم Logistic Support :

يتطلب المشروع توافر واتخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات التنظيمية الكفيلة بدعم جهود التطوير واستمرارها ، لعل من أهمها :

١. استصدار قرارات إدارية على مستويات جماعية متعددة (أقسام - كليات - نواب - رئيس الجامعة) بتشكيل لجان التطوير وتحديد مهامها ومسئولياتها ومكافأتها .
٢. استصدار قرارات إدارية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات بانتداب بعض الخبراء لعضوية لجان التطوير .

٣. تنظيم جداول الدراسة بالكلية بما ييسر عمل أعضاء اللجان من أعضاء هيئة التدريس
٤. تحفيز المشاركين من أعضاء هيئة التدريس بالحوافز المادية (مكافآت مالية - مهام علمية بالخارج) ، والحوافز المعنوية (توثيق مشاركتهم واحتسابها ضمن الأنشطة العلمية والمجتمعية التي تقدرها اللجان العلمية الدائمة للترقيات ..)

مراحل المشروع :

يتم تحقيق أهداف المشروع من خلال المراحل التنفيذية التالية ، مع إمكانية تعديل المدى الزمني أو أسلوب التنفيذ وفقا لظروف كل كلية:

- أولا : مرحلة التحضير (أربعة أشهر من بداية التنفيذ)، وتشمل العمليات والإجراءات التالية :
 ١. استصدار القرارات الإدارية اللازمة لتشكيل اللجان وفرق العمل وتحديد مهامها والتوقيعات الزمنية المتاحة لها ، واتخاذ الإجراءات التي تكفل الدعم اللوجستي للمشروع.
 ٢. إعداد وتحكيم المواد التدريبية وأوراق العمل المشار إليها في خطة المشروع ، وذلك إما بطرح مواصلاتها من خلال مسابقة بين الخبراء والمتخصصين من داخل الكلية أو الجامعة أو من خارج مصر ، أو من خلال تكليف من تراه إدارة المشروع أهلا لهذه المهمة
 ٣. توفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع والدوريات وإصدارات المعايير ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإتاحتها لكافة المشاركين في التطوير ، وتنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير .
 ٤. عقد مجموعة من الندوات وجلسات التهيئة Orientation لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالكلية ، تتضمن التعريف بفكرة التخطيط الاستراتيجي للكلية ووضع الرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي ، وكذلك التعريف بمفهوم الإعداد وفق المعايير المهنية ، .. وغيرها من المفاهيم الجديدة المرتبطة بالتطوير ، بهدف تعديل بعض أفكارهم وإرساء أفكار جديدة بدلا منها وحشد تأييدهم لها .

ثانيا : مرحلة تطوير الخطة الاستراتيجية: رؤية الكلية، ورسالتها، وإطارها المفاهيمي، (أربعة أشهر تالية لمرحلة التحضير) ، وتتضمن العمليات التالية :

١. التحليل الاستراتيجي لموقف الكلية لتعيين نقاط القوة والضعف في أساقها الداخلية ، وكذا تعيين القصر والتهديدات في الأساق الخارجية المؤثرة عليها ، وذلك باستخدام كافة

الوسائل الممكنة مثل مؤشرات تقييم الأداء الفردي والنظمي ، وتحليل نتائج الامتحانات ، وإحصاءات تشغيل للخريجين ، واستطلاعات رأي الميدان .. وغيرها

٢. صياغة رؤية الكلية ، ورسالتها ، وإطارها المفاهيمي ، وتحديد التوجهات الاستراتيجية لها ، وذلك اعتماداً على نتائج التحليل الاستراتيجي، ومن خلال الجلسات وورش العمل المكثفة والدراسات التحليلية المقارنة لبعض الخطط الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم المعتمدة .

ثالثاً : مرحلة تطوير خطط الدراسة (وتستمر عشرة أشهر تالية) وتتضمن العمليات التالية

١. تعيين وبني قوائم بالمعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد كما اعتمدتها المنظمات والهيئات المتخصصة في اعتماد برامج الإعداد للتخصصات المختلفة ، وذلك من خلال الدراسات التحليلية لقوائم المعايير التي تعتمد على الروابط المهنية والاتحادات الدولية ومنظمات اعتماد برامج إعداد وتدريب المعلمين ، والعمل على استطلاع الميدان والخبراء حول ما يمكن تبنيه وتطبيقه منها في المراحل المبكرة ، ومن ثم وضع قائمة بالمعايير المعتمدة لكل برنامج من برامج إعداد المعلمين بالكلية.

٢. ترجمة المعايير المعتمدة للبرامج إلى مخرجات للتعليم Outcomes ، بحيث تكون قابلة للتنفيذ والتقييم إجرائياً ، ثم تحليل مخرجات التعلم المعتمدة وتصنيفها بالنسبة لكل برنامج وفقاً للأوزان النسبية للمكونات (العلمية أو الثقافية ، والتخصصية ، والتربوية المهنية) .

٣. ترجمة الأوزان النسبية لمجموعات المخرجات إلى خطط دراسية وتعيين مسميات المساقات المتضمنة بها ، وذلك من خلال عمليات تمكين المخرجات Outcomes Mapping ، حيث تدرج كل مجموعة من المخرجات المتجانسة تحت مسمى معين وفقاً لموضوعها بما يمثل مساقاً أو مقرراً تدريسياً واضحاً ، بغض النظر عما كان قائماً من قبل من المساقات في الخطة القديمة .

رابعاً : مرحلة إعادة هيكلة البنية الأكاديمية (وتستمر ستة أشهر تالية) وتتضمن :

١. ترجمة التصنيف الموضوعي للمساقات إلى مجالات معرفية متميزة (يعبر كل مجال معرفي عن مجموعة متجانسة من المساقات) معبرا عن أوزانها النسبية بعدد الساعات ، و ذلك بغض النظر عن الوضع القائم حالياً .

٢. تعيين المهام الأكاديمية والإدارية اللازمة لتحقيق مخرجات التعلم لكل مجال معرفي ، ومن ثم تحديد الهوية الأكاديمية لكل قسم علمي .
٣. تحديد العلاقات التنظيمية بين الأقسام والوحدات الجديدة ، بما يتسق مع الإطار المفاهيمي للكلية وعناصره المختلفة .

مهام اللجان وفرق التطوير العاملة بالمشروع :

الفريق المركزي للتطوير :

يضم المجموعة المسؤولة عن التخطيط ، ومتابعة التنفيذ ، وللتسيق بين باقي اللجان وفرق العمل ، وتقويم الإنجازات ، وإعداد التقرير النهائي عن المشروع .

لجنة المصادر والتوثيق :

تتضمن عناصر من قسم تكنولوجيا التعليم ، بالإضافة إلى عناصر من إدارة المكتبات ، ومهمتها توفير المصادر المعرفية اللازمة للتطوير بأنواعها وأشكالها ، وتنظيم عمليات تلخيص وترجمة وعرض المصادر الهامة وتداولها بين أعضاء فرق التطوير ، كما أنها المسؤولة عن توثيق جهود التطوير أولاً بأول .

لجنة التنمية المهنية :

تضم مجموعة من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيههم بالإضافة إلى الخبراء المتعاونين معهم من خارج الكلية ، ومهمتها تحديد مخرجات التدريب المستهدفة من ورش العمل المحددة بخطة المشروع ، وتنظيم عمليات إعداد المواد التدريبية وتحكيمها ، كما تتولى تنظيم عمليات اختيار وتقييم المتدربين ، وكذا تنظيم اللقاءات التعريفية والندوات وحلقات النقاش .

فريق صياغة رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي :

وتتضمن أعضاء الفريق المركزي للتطوير بالإضافة إلى بعض الخبراء المتعاونين من خارج الكلية ، وتحدد مهام الفريق في : تنظيم عمليات التقويم الذاتي للأداء بالأقسام العلمية ووحدات الكلية ، والتحليل الاستراتيجي لموقف الكلية تمهيدا لصياغة رؤيتها الاستراتيجية ورسالتها ، كما يتولى الفريق تحليل النماذج النظرية والأطر المفاهيمية لإعداد المعلم في بعض التجارب العالمية الناجحة ، وتحديد الإطار المفاهيمي الحاكم لبرامج إعداد المعلم بالكلية .

فريق وضع المعايير المهنية لبرامج الإعداد :

وتتضمن الخبراء المتخصصين في مجالات الإعداد ، من داخل الكلية و خارجها ، بما فيهم ممثلي وزارة التربية والتعليم والمنظمات المهنية المعنية ، ومهمتها تحليل المعايير المهنية المعتمدة من قبل المنظمات العالمية والإقليمية والوطنية في المجالات المختلفة ، وتبني قوائم محددة من المعايير المهنية لكل برنامج .

فريق تسكين مخرجات التعلم بالبرامج وما يتضمنه كل منها من مساقات :

وتتضمن الخبراء المتخصصين في البرامج المختلفة للإعداد من داخل الكلية وخارجها ، ومهمتها ترجمة المعايير المهنية المتبناة للبرامج إلى مخرجات للتعلم ، ومن ثم تسكينها على المساقات التي يتضمنها كل برنامج .

فريق تطوير خطط الدراسة :

وتتضمن الخبراء المتخصصين في كل مجال ، ومهمتها ترجمة الأوزان النسبية للمكونات الثقافية والتخصصية والمهنية إلى خطط دراسية لكل برنامج من برامج الإعداد .

لجنة إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية :

وتتضمن القيادات الأكاديمية وأهل الخبرة المتخصصين ، ومهمتها تحديد المجالات المعرفية المحققة لمخرجات التعلم المعتمدة للمساقات ، وتحديد مسميات الأقسام العلمية المنوط بها تنفيذها ، ومهامها وواجباتها .

الجدول التنفيذي والبرنامج الزمني للمشروع :

توضح الجداول التالية تفصيل المهام المتعلقة بتحقيق الأهداف الفرعية التسعة للمشروع ، موضحة قرين كل منها آليات التنفيذ ، والإطار الزمني ، والمكلفين بالتنفيذ ، والموارد المطلوبة ، والموازنات التقديرية ، ومؤشرات الإنجاز الدالة على نجاح المهمة .

الهدف الفرعى الأول تهيئة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية للفترة تطوير البنية التنظيمية وراعاة هيكلية الأنظمة العلمية بالأكاديمية ، وحشد تاليفهم لها .

٢	المهمة Task	الوقت	الهدف لارضى	المكان بالظهور	المسؤول التنظيمية	الفرز	مؤشرات الأجرز
١	التدريب بالمشروع	١٠	<ul style="list-style-type: none">إستراتيجية وفاز إستراتيجيةالتطوير على أعضاء هيئة التدريسالقاءات تدريبيةحقات استشارية فتراتالأعضاء	لجنة تطوير	<ul style="list-style-type: none">القاءات مجهزةشروعاتوردا وطباعةتصويرمطبوعة	<ul style="list-style-type: none">تدريب راجعة ومقرحات من أعضاء هيئة التدريس	
٢	التدريب بنظام المسبوق فى مجال إعداد المعلم	١٠	<ul style="list-style-type: none">ترجمة نظام من المسبوقللمهنية ومقرحات النظامالقاءات تدريبية بطمإستراتيجية إعداد المعلم	لجنة تطوير	<ul style="list-style-type: none">القاءات مجهزةشروعاتوردا وطباعةتصويرمطبوعة	<ul style="list-style-type: none">تدريب راجعة ومقرحات من أعضاء هيئة التدريس	
٣	إجراء دراسات للتطوير للاحق على مستوى الأكاديم المتطور والوحدات	١٠	<ul style="list-style-type: none">تطوير لويات التقييم الأداءإجراء دراسات للتطويرتحليل النتائج وكيفية تطويرجول لوجه للتطوير والوجهالتصور راجع فترات	الأكاديم العلمية وفروحات	<ul style="list-style-type: none">القاءات مجهزةشروعاتوردا وطباعةتصويرمطبوعة	<ul style="list-style-type: none">تدريب حول الأداء ومقرحات بشأن التطوير	
٤	التدريب بالتمهيد الإشرافى لمراسمات إعداد المعلم	١٠	<ul style="list-style-type: none">القاءات تدريبيةترجمة وتصور النظامإعداد المعلم وطرح النظاممقرحات	لجنة تطوير	<ul style="list-style-type: none">القاءات مجهزةشروعاتوردا وطباعةتصويرمطبوعة	<ul style="list-style-type: none">تدريب راجعة ومقرحات من أعضاء	

الهدف الفرعي الثاني: توفير المستقر اللازم من الكتب والمراجع والدراسات المنشورة ، والعمل على ترجمتها أو تلخيصها وإنتاجها

لتكفلة المدرسين في التدريس ، وتقديم آلية مناسبة لتوثيق جهود التدريس

٢	الهدف العام	الهدف الفرعي الأول	الهدف الفرعي الثاني	الهدف الفرعي الثالث	الهدف الفرعي الرابع	الهدف الفرعي الخامس	مؤشرات الإنجاز
١	إنشاء غرفة للمستقر والتوثيق	إشراء الكتب والدراسات المرتبطة بمشروع التطوير • ترجمة وتلخيص وخر من المستقر العامة • تنظيم عناوين تدوّل المستقر	مستقر	لجنة للمستقر والتوثيق	غرفة مستقر • مكتب • ورق وطباعة • تصوير	المؤرّاة	<ul style="list-style-type: none"> • إنشاء صندوق مكتبة • مستقرين خاصي • المشاركة في أعمال • الترجمة والتلخيص • إيجاد على الإنترنت
٢	تطوير مجلة علمية لإعطاء من جهود التطوير ونشر الدراسات وبحوث الفاعل الهادفة إلى تحسين الدراسات	<ul style="list-style-type: none"> • تشكيل لجنة للتطوير • تكليف اللجنة بالتوثيق • جهودها وتقديمها إلى المجلة 	مستقر	لجنة للمستقر والتوثيق			<ul style="list-style-type: none"> • تطوير صندوق • توثيق جهود التدريس

خطة مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية

الهدف القوي الرابع : تعين المعيار المهنية للحكمة لبرامج الإحداة ومخرجات التعلم المستوفدة منها .

١	تبنى المعايير المهنية للحكمة لبرامج الإحداة Professional Standards for Teacher Education Programs	<ul style="list-style-type: none"> • لندوة " معقول اعتمد • براسج اعداء المعلم " ثلثات ورش عمل • تحليل للمعيار المهنية لامتددة اكل براسج " حقة ثقافية عامة 	لرصة لسابع	فرق وضع للمعيار المهنية لبراسج لامتددة	<ul style="list-style-type: none"> • كاعاء مجهزة • حسب الى • شقوق • ورق وطباعة • تصوير • حبققة 	فرق وضع قوائم لبراسج لامتددة	<ul style="list-style-type: none"> • كاعاء مجهزة • حسب الى • شقوق • ورق وطباعة • تصوير • حبققة 	قوائم المعايير الحاكمة اكل براسج
٢	وضع قوائم بمخرجات للتعلم اكل من البراسج لامتددة الإحداة Programs Outcomes	<ul style="list-style-type: none"> • Outcomes لندوة " Based Education • ورشة عمل لترجمة للمعيار المهنية لاسي • ثلاثة ورش عمل " وضع القوائم للمعيار المهنية لامتددة لبراسج " حقة ثقافية عامة 	لسمية لسابع	فرق وضع قوائم لبراسج لامتددة	<ul style="list-style-type: none"> • كاعاء مجهزة • حسب الى • شقوق • ورق وطباعة • تصوير • حبققة 	فرق وضع قوائم لبراسج لامتددة	<ul style="list-style-type: none"> • كاعاء مجهزة • حسب الى • شقوق • ورق وطباعة • تصوير • حبققة 	قوائم بمخرجات التعلم اكل من البراسج لامتددة الإحداة

الهدف للفرعي الخامس : تعيين مخرجات التعلم للبرامج وتعيين الأوزان النسبية لمكوناتها التخصصية والمهنية والثقافية .

٢	المهمة Task	ألية التنفيذ	الإطار لادري	المكانن بالتطبيق	الموارد المطلوبة	الموزنة	مؤشرات الإجاز
١	وضع برنامج مخرجات التعلم والمساقات للمقسيمة بالبرامج المعتمدة (تسكون مخرجات التعلم Courses Outcomes البرامج)	<ul style="list-style-type: none"> • تهيئة لأعضاء فريق العمل Orientation • ورش عمل تعمل على التوافق لتسكون مخرجات البرامج على المساقات • اجتماعات اللجان • تحكمم البرنامج • حلقة نقاشية 	تقني أسيرعا	<ul style="list-style-type: none"> • فرق العمل الكلية • بومبيق كورنم • المخرجات للمساقات • ورش وطباعة • تصوير • خريطة • خبزاء • مفتي الجوان 	<ul style="list-style-type: none"> • كامعات مجهزة • حاسب آلي • شاشات • ورق وطباعة • تصوير • خريطة 	<ul style="list-style-type: none"> • كامعات مجهزة • حاسب آلي • شاشات • ورق وطباعة • تصوير • خريطة 	<ul style="list-style-type: none"> • مؤشرات الإجاز • كورنم مخرجات التعلم لكل مساق
٢	تعيين الأوزان النسبية لمكونات البرنامج في ضوء الفهرات الأجنبية والعربية للجامعة	<ul style="list-style-type: none"> • دراسة تحليلية مقارنة لمخرجات البرامج • ورشة عمل علمية لتعيين الأوزان النسبية • ورش عمل على التوافق لكل البرامج 	لجنة لادري	<ul style="list-style-type: none"> • فرق العمل الكلية • بومبيق كورنم • المخرجات للمساقات • خبزاء • مفتي الجوان 	<ul style="list-style-type: none"> • كامعات مجهزة • حاسب آلي • شاشات • ورق وطباعة • تصوير • خريطة 	<ul style="list-style-type: none"> • كامعات مجهزة • حاسب آلي • شاشات • ورق وطباعة • تصوير • خريطة 	<ul style="list-style-type: none"> • المؤشرات الألية لمخطط البرنامج بالبرامج المعتمدة

الهدف الفرعي السادس: ترجمة الأركان النسبية لمجوعات المعرفات إلى خطط دراسية وتكوين مسارات المسالك المتضمنة بها
(يمكن للمعرفات Outcomes Mapping) .

م	المهمة Task	آلية التنفيذ	الإطار الزمني	المعايير بآلية	الموارد المطلوبة	الموزنة	مؤشرات الإجمال
١	ترجمة الأركان النسبية لمجوعات المعرفات إلى خطط دراسية (تسكين المعرفات Outcomes Mapping)	ورش عمل واجتماعات الفرق على التوازي	أثنا عشر أسبوعاً	فوق وضع الخطط الدراسية	<ul style="list-style-type: none"> • فاعلت مجهزة • شاتلوات • ورق وطباعة • تصوير • حذيفة 		الخطط الدراسية بالشعب المختلفة

الهدف اللغوي: السليغ تحين الهيكل واللبن (الكلمة لظاهرة والوحدة) وكذا للتصنيف الموضوعي للمساكنات وأوزانها التسمية ،
وتحديد معانيها وأصنافها ، وما بينها من علاقات ألفبائية وإدراية .

٢	المهمة Task	البناء اللغوية	البنية الدرس	المكتوب بالخط	الموارد التعليمية	المرحلة	مؤثرات الإيجاز
١	ترجمة التصنيف الموضوعي للمساكنات إلى مجالات معرفية مثالية	ورش عمل على التوليف	شفرة للبيغ	لمحة إبقاء موكاة الكلمة الأكاديمية	• قاعات موكاة • شطرنج • ورق وطباعة • تصوير • خريطة	مجموعة سمن التوليف والمساكنات الموكاة بغير كل سمنها عن تفصيص أكاديمي مستقل	
٢	تحديد البنية الأكاديمية لكل قسم علمي	ورش عمل على التوليف	شفرة للبيغ	لمحة إبقاء موكاة الكلمة الأكاديمية	• قاعات موكاة • شطرنج • ورق وطباعة • تصوير • خريطة	مستوى كل قسم علمي درجاته وأصنافه ومساكنات التدريس والوقت العلمي به	
٣	تحديد العلاقات التسمية بين الأقسام والفرص الجديدة .	ورش عمل ولقاءات • حلقات نقاشية عامة • عروضت سبع السطح الأعلى للبيج	لبن حرة أسودا	لمحة إبقاء موكاة الكلمة الأكاديمية + أصناف موكاة التدريس بالخط	• قاعات موكاة • حطب الي • شطرنج • ورق وطباعة • تصوير • خريطة	الهيكل التسمية الجديد للغة	

الجدول الزمني للعام لتطبيق خطة إعادة الهيكلة

[illegible]

References

- Boisot, M.(1995) "Preparing for Turbulence",in: B.Garratt(ed.):
Developing Strategic Thought ,London, McGraw-Hill
- Bullock, A. and H. Thomas (1996) School at the center, A Study of
Decentralization, London and New York, Routledge.
- Conely,D.T.(1992) "Five Key Issues in Restructuring", ERIC Digest,No.69
- Elliott, E.(1996) "What Performance Based Standards Mean for Teacher
preparation", Educational Leadership 53,no.6: 57-58.
- Giles,C.(1997) School Development Planning , U.K. Northcote House.
- Hargreaves, A. (1994) "Development and Desire: A Postmodern
Perspective", paper presented at The Annual Meeting of he
American Educational Research Association, New Orleans,
L.A.
- Harvey, D. (1989) The Condition of Postmodernity, Basil Black Well.
Oxford.
- Koelsch F.(1995) The Infomedia Revolution, How It Is Changing Our
World and Your Life, McGraw Hill Ryerson, Toronto-
Montreal.
- Kotter , J. (1996) Leading Change, Boston, Massachusetts, Harvard
Business School Press.
- Liston, D. and K. Zeichner (1991) Teacher Education and The Social
Conditions of Schooling, New York, Routledge
- Naylor, M. (1996) Vocational Teacher Education Reform, ERIC Digest,
ED. 457572.
- Richardson, V.(ed.) (1997) Constructivist Teacher Education; Building
New Understandings, Washington, D.C. Flamer Press.
- Shona, I. Brown and K. Eisenhardt, (1998) Competing on Edge, Strategy as
Structured Chaos, Boston, Massachusetts, Harvard Business
School Press
- Storn, Sharon (1991) The Knowledge Base for Teaching, ERIC Digest.
ED. 330677

Tom, R. Alan (1997) Redesigning Teacher Education, State University of New York Press.

Zeichner, K. and D. Liston (1990) "Traditions of Reform in U.S. Teacher Education", Journal of Teacher Education 41, no,2, 3-20

توماس كون : بنية الثورات العلمية ، ترجمة : شوقي جلال ، عالم المعرفة (١٦٨) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.



الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعى فى تنمية قيم المواطنة

د. عبد السوود مكروم^١

مقدمة :

يعد شباب الأمة بمثابة أحد المدخلات الرئيسية فى دراسة مركز ثقلها الحضارى ، وهو من زاوية أخرى أحد الدعائم فى بنية الرصيد الاستراتيجى لحركة التنمية فيها . ومن ثم فإن حسابات معدل الانطلاقة الحقيقية لأى مجتمع من المجتمعات تبنى على أساس الزيادة فى هذا الرصيد وحسن توظيفه على المستوى المأمول .

ولقد تزايدت فى الآونة الأخيرة الاهتمامات بالمعايير القومية لجودة التعليم الجامعى استنادا إلى أنه على هذا الصعيد يجرى إنتاج المادة والأفكار العلمية التى تساهم فى تغيير المستقبل ، هذا إلى جانب إعداد الكفاءات المتخصصة التى تضطلع بمهام التنمية ودعم اتجاهاتها، لأن مخرجات التعليم الجامعى هى فى ذات الوقت مدخلات لسوق العمل. وعلى الطرف الآخر فإن إصلاح التعليم فى المستويات السابقة للتعليم الجامعى ، يعتمد إلى حد كبير على مخرجات التعليم العالى ، أى على ما ينتجه هذا التعليم من علماء ومتخصصين ، ومن أبحاث وكتابات توفر للمناهج التعليمية فى المستويات السابقة ما تحتاجه من هؤلاء لإعادة صياغتها وإدخال مضامين وأساليب جديدة عليها فى التدريس^(١). إلا أن البعد الغائب فى تقييم جودة الأداء الجامعى هو ما يتعلق بـ"نموذج شخصية المواطن: إنسان التنمية فى مجتمعا " ، وذلك بما يعنى الإشارة إلى إعداد "مواطنىنا نشطا" مدركا لواجباته ومسئوليته ، إضافة إلى حفز إرادته تجاه العمل الوطنى وفق صورة رمزية يأملها لمجتمعه فى عالم المستقبل. ذلك أن أخطر ما تصاب به المجتمعات هو انخفاض "معامل الوطنية " لدى أبنائها ، الأمر الذى يعنى فقدان حيوية الأمة ووهن إرادتها وانخفاض مستوى الطموح الحضارى فى روحها . ومن ثم فإن ضعف الشعور الوطنى والخلل فى بنية قيم المواطنة تعد من أخطر القضايا التى تهدد الشباب / أعز ما تملك مجتمعاتنا من ثروات ، لما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الانتماء وإرادة العمل والإنجاز ، واضطراب

^(١) استاذ مساعد بقسم أصول التربية ، كلية التربية - جامعة المنصورة .

المعايير والرؤية حول مكانة الشباب في صناعة المستقبل أو لعب دور فيه ، والنتيجة في ذلك كله هو " الإغتراب " (٣٠).

إن تأصيل " روح المواطنة " ضمن الاعتبارات القيمة في تكوين الشباب الجامعي يعني تأكيد حق الوطن في كل ما يتعلق برؤية الفرد وجهوده لتحقيق ذاته ومكانته ، هنا ننظر إلى مجموع شباب الخريجين باعتبارهم أصول تضاف إلى جسم المجتمع لا خصوم تستقطع من كيانه. وعليه فإن التربية من أجل " مواطنة الشباب " هي من أكثر الموضوعات جدلا وصخباً في مجال التربية المعاصرة في مواجهة تزايد السخرية حول المشروعات الوطنية وضعف المشاركة السياسية ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في بعض المنطلقات الأساسية للتربية في كل ما يتعلق بـ (٣١) :

- قيم المواطنة في سلوك الشباب .
- مكانة الشباب في التنميط الاجتماعي، ودورهم للمأمول في دعم حاضر المجتمع وبناء مستقبله.
- دور التربية في تنمية قيم المواطنة والالتزام.

وعلى ضوء ذلك كان على المؤسسات التربوية أن تعمل على تحسين قدرات الناشئين في مناقشة قضاياهم أو في تقرير مصيرهم ، وأية فكرة عن المواطنة تتضمن القدرة الفاعلة على المشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالبيئة والمجتمع المحلي. فالمشاركة تعني بالشكل الذي تتحقق به كرامة الإنسان حينما يعمل بأهداف الجماعة من أجل المحاولة الجادة لدمج عالمه الذاتي في مستقبل مجتمعه " ، ذلك أن ما نستشعره من ضوابط والتزامات تدبّر لنا الارتباط بجماعة ما هو في جوهره الشعور الحقيقي بمواطنتنا. ومن ثم فإن تعليم المواطنة هو الضمان الأمثل لإتاحة الفرصة أمام الشباب لممارسة أدوار اجتماعية معينة ، الأمر الذي يعني رؤية جديدة في فهم انعكاسات المناخ الجامعي في مجتمعه على تنمية قيم المواطنة ، هذا إلى جانب البعد الأكاديمي الخاص بـ " الحقوق المدنية & واجبات المواطنة " .

والعلاقة بين كفايات الأداء والمواطنة لدى الشباب ، تعد من أهم الموضوعات المدرجة في الخطط السياسية الرسمية في بريطانيا " في تساؤل حول دور مناهج التربية في تكوين مواطني بريطانيا " خاصة بعد إدخال المؤهلات المهنية الوطنية (NVQs) ، حيث عادت المواطنة مجدداً إلى الحوار الوطني بقوة نتيجة لإدخال مفاهيم " المواطنة النشطة " ضمن

السياسات الحكومية لمواجهة الانتقادات الموجهة للقيم ذات النزعة الفردية. والربط بين كفايات الأداء والمواطنة هو محاولة للبحث عن "إرادة العمل ، البعد القومي الداعم للإنجاز ، الشعور بالرضا الشخصي ، الخدمة التطوعية " ، ولذا فقد أُنِمت للجنة التابعة لمجلس العموم البريطاني على ضرورة تعليم مهارات المواطنة ، وعلى إلمام كافة الاعتبارات المتعلقة بتكوين المواطنة النشطة ضمن برامج التعليم في كل مستوياته^(٤).

وقد ظهرت العديد من الكتابات التي تصف إشكاليات المواطنة في المجتمع الأمريكي على ضوء مفهوم الرأسمالية وما ارتبط به من تنامي الاهتمامات لمصالح الاقتصاد والنزعة الفردية ، إضافة إلى مشكلات التعددية الثقافية ، مما يشير إلى تنبؤات بتآكل قيم للمواطنة وهي في ذات الوقت عوامل تشكل تهديدا مباشرا لممارسات الديمقراطية. الأمر الذي يبنى مزيدا من اهتمامات التربية بتنمية قيم المواطنة ، بما يعنى في ذات الوقت تأكيد عوامل التوحد بين جميع الأفراد تحت مظلة الهوية القومية *American national Identity*^(٥).

ولذا فقد حدد تقرير "بوش" الخاص بـ "استراتيجية للتربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠٠٠" ، هدفا استراتيجيا لجميع المدارس ومؤسسات التعليم يتعلق بإعداد الناشئين لتحمل مسؤوليات المواطنة والتقييم المستمر للأداء والعمل المنتج^(٦) ، كما اهتم المربون بـ "ثقافة المواطنة *Cultur of Citizenship*" وإعطاء أهمية خاصة للقيادات الاجتماعية وقيادات العمل التطوعي بما يدعم من قيمة العمل الجماعي داخل الفريق. وعلى الطرف الآخر فهناك دراسات تشير إلى حاجة المجتمع الأمريكي إلى نمط خلاص من التربية المدنية *Civic Education* لدعم الرؤية العالمية *Global Understanding*^(٧).

ويشير *K. Osbrne - 1999* إلى الاهتمام المتزايد في كندا بتنمية "قيم المواطنة" حيث أن المواطنة في كندا معنى يتجاوز الوضع القانوني *Legal Status* والهوية السياسية *Political identity* ، ولكنها تتضمن إلى جانب ذلك مجموعة من القيم والالتزامات *Values & Commitments* التي تحدد رؤية الفرد في تحديد مكانته في المجتمع ومسؤولياته^(٨).

ومهما اختلف التشخيص لحركة الأنساق القيمية في حاضرتنا المصرية ، فإننا نعرض لمهبط رياح قيمية متعارضة في اتجاهاتها ومتناقضة في تأثيراتها ، وكثير منها يهدد نمق قيم المواطنة الداعمة إلى التعايش المنتج ، والتواصل الديمقراطي ، والعقلانية المخصصة ، والتجديد المبدع. وهذا النسق القيمي للمواطنة شرط لازم للتنمية المطردة ، لا يقل أهمية وخطرا عن

عوامل الاستثمار والمهارات الإنتاجية ، وهو في جميع الأحوال يتقاطع ويتفاعل بالضرورة مع مجمل العوامل المادية للتنمية. ومن ثم فإن جامعاتنا مدعوة لأن ترسخ قيم المواطنة الإيجابية ، لكى ندفع بالحياة على أرض الوطن من العجز إلى القدرة ، ومن التوقع إلى المشاركة ، ومن الجمود إلى الحيوية ، ومن مجرد الاتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والإبداع^(١).

والجامعة حينما تركز في تعاملاتها مع عملاتها / الطلاب عند مستويات لفظية ترتبط بقضايا الوطن ، هنا يعيش الشباب مضمونا مليئا لـ "ثقافة الجامعة" والتي تعنى إعدادا للدور في غياب معناه ودلالته ، إنه دور سلبي أو بتعبير آخر هو في مرحلة الإعداد للفعل. وإلى جانب ذلك فإن التوسع في إعداد الطلاب للقيام بدور مع الافتقار إلى الفعل يعنى ببساطة تغييب وعى الطالب عن تحمل المسؤولية^(١٠)، الأمر الذى يشير إلى أن تنمية قيم المواطنة والانتماء هي القاعدة التى ينبغى أن نعطيها الأهمية المناسبة ضمن فعاليات الأداء الجامعي ، والتي في ضوءها يتضح مغزى الدور المستقبلي للشباب ودلالات تحمل المسؤولية. وإلى جانب ذلك فإن مسؤوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة واستجابة لطبيعة التطور فى سياق العولمة والانفتاح الحضارى، تعنى بإكساب طلابها معايير الرؤية العالمية فى تقييم الأحداث والمشكلات ، إضافة إلى تزويدهم بالأبجديات الصحيحة للانفتاح الواعى على التأثيرات الخارجية^(١١).

الدراسات السابقة :

رجع الباحث إلى بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالمشكلة موضوع الدراسة ، وقد أمكن تصنيفها فى المحاور التالية :

(أ) التعليم وتثبيت معالم الهوية القومية :

أبرزت دراسة "إسماعيل عبد الكافي" ، ١٩٩١^(١٢) أن للتعليم دوراً كبيراً فى تثبيت معالم الهوية القومية لدى الناشئين من أبناء المجتمع المصرى ، تلك الهوية التى تقوم على أساس الانتماء والمواطنة ، ومن ثم يكون المحور الرئيسى فى توجيه البرامج التعليمية فى هذا المجال يستجبه نحو دعم القيم الإيجابية فى شخصية مصر وتعزيز المشاركة الإيجابية فى نفوس الطلاب وتشجيعهم على الممارسة السياسية ، ومن ثم تتحدد شخصية التربية فى مصر. وتوضح دراسة " E.Otten, 2000^(١٣) أن شخصية التربية تتحدد فى ضوء نموذج الإنسان كما تحده مقاييس الثقافة والقيم وطبيعة الحياة المدنية فى مجتمع الديمقراطية .

(ب) الانتماء والوطنية - والمسئوليات التربوية المرتبطة بها.

وتشير دراسة كل من "لطيفة إبراهيم خضر، ٢٠٠٠" ^(١٤)، ووحيد عبد المجيد، ١٩٩٩ ^(١٥) إلى أن الانتماء والوطنية وجهان لعملة واحدة ، بما يعنى المشاركة والاتفاق حول المسائل الحيوية التى تتعلق بقضايا النهضة والتنمية . ففى الانتماء تعزيز للوفاق الوطنى ، وبالانتماء تكون المواطنة الصحيحة ، ومن ثم تكون أهمية الرعاية المكبرة لقيم الانتماء فى مؤسساتنا التعليمية .

(ج) مسئولية الجامعة فى التنقيف السياسى:

وتتفق دراسة كل من "السيد الخميسى، ٢٠٠٠" ^(١٦)، سيد أبو ضيف، عمر، ١٩٩٣ ^(١٧) حول أهمية دعم الوظيفة السياسية للجامعة على ضوء الاعتبارات الخاصة بطبيعة المرحلة العمرية لطلاب الجامعة ومستقبل حياتهم المهنية ، والحاجة إلى تنمية وعى سياسى ناضج لقيم الديمقراطية والممارسات السلوكية المرتبطة بها .

وتؤكد دراسة " W.Morse , 1989 " ^(١٨) إلى أهمية تنشيط الاستعدادات المدنية لدى طلاب الجامعات لتحمل مسئوليات المواطنة ، والسبب فى ذلك كما تشير إليها دراسة " J. Patric , 1991 " معادلة الحقوق والواجبات كما تفرضها مصلحة الوطن وعدالة الديمقراطية .

ونظرا لأهمية تعلم الشباب الجامعى لقيم المشاركة بما يعنى تحويلهم من جماعات صامتة إلى جماعات فاعلة ، كانت أهمية دراسة كل من "فلاح محمد عللى ، ٢٠٠١" ^(١٩) ، لؤادة السبرى، ٢٠٠١ ^(٢٠) حول أهمية تنمية ثقافة المشاركة ، والتى لا تقتصر على دمج الطلاب فى الأنشطة التعليمية بل إدراك المعنى والقيمة لمسئوليات الفرد فى جماعته .

(د) المواطنة العالمية :

ونظرا لتأثر المفاهيم والقيم بإشكاليات التطور العالمى ، برزت على ساحة الفكر التربوى رؤية مغايرة لمعنى المواطنة بالانتقال من القومية والإقليمية إلى العالمية، وهذا هو ما تشير إليه دراسة كل من " T. Charle, 1994 " ^(٢١)، J. Patric , 1997 ^(٢٢) ، Crick & Arrawsmith , 2001 ^(٢٣) حول أهمية تأكيد ضمانات "التربية المدنية من أجل العالمية" .

وسوف يراعى الباحث ما نوصلت إليه كل من هذه الدراسات فى محاولة توضيح الأطر الفكرية ذات الصلة بإسهامات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها.

مشكلة الدراسة :

تعد المواطنة *Citizenship* قيمة من القيم التي كانت ولا تزال موضع اهتمام معظم الفلاسفة والعلماء والمربين على اختلاف العصور ، لما يلاحظونه من نقص في معارف الناشئة والشباب حول مسؤوليات المواطنة ، واغترابهم عن المجتمع ومؤسساته ، وعدم الوعي بعملياته ، فضلاً عن ندرة البرامج الدراسية التي تهتم بتعليم الحقوق والواجبات والمسؤوليات المدنية في المدرسة والمجتمع.^(٢٤)

ونظراً للبعد القيمي الكامن في كل من "الكفاية & المواطنة" تتضح مسؤولية الجامعة في تنمية قيم المواطنة ، وتعد هذه المسؤولية من أهم مؤشرات كفاية الأداء الجامعي في العصر الحديث ، فالإعداد لمكان العمل يتضمن في ذات الوقت اعتبارات خاصة بالأهداف الاقتصادية والسياسية للدولة . ومن ثم فإن تنمية وعي الشباب بالأدوار المستقبلية لمسؤوليات العمل هو تضمين لمفاهيم الجودة والدفع الحضاري ، وفي الربط بين مفاهيم "الجودة & المواطنة" تنمو إرادة العمل والشعور الوطني بما يعنى معيشة الفرد وتفاعله مع صورة رمزية مأمولة لمجتمعه في عالم المستقبل.^(٢٥)

وحينما تكون "الكفاءة العلمية ، والتخصص الأكاديمي ، والإعداد لسوق العمل" هو جوهر الأداء الجامعي ، مع ضعف الاهتمام بالروح الوطنية لدى الشباب وقصور في دفع إرادة العمل وفناء بمسؤوليات المواطنة وحقوق الوطن ، فإننا في هذه الحالة نفتقد فيهم روح المبادرة والالتزام واليقظة القومية. وترتبط على ذلك ، فإن إعداد الشباب بهذا الشكل يعنى أننا نعددهم لعالم الفردية كأجزاء في عالم الاقتصاد، هم بذلك يشعرون بفقدانهم لقيمة الذات في المجتمع ، وفقدانهم لفرز الرؤية التي يعيشون بها مستقبل حياتهم.

ويوضح *Dearing - 1996* : " أن الحياة تقتضى سلسلة متواصلة من الأحكام والقرارات الأخلاقية ، ويمكن للمدارس والكلديات أن تقدم ثقافة ومعايير مشتركة للمواطنة. ونظراً لأن المواطنة شعور وجداني يرتبط بقضايا الانتماء والسياسة ، فإن فعالية أفضل لبرامج التربية في هذا المجال تؤسس على القضايا الأخلاقية والوجدانية والإرادة الداعمة لإنجاز المشروع القومي ، هنا فقط تتلقى فضائل الأخلاق مع فضائل المواطنة ^(٢٦).

ولقد كانت مبادرة الرئيس محمد حسني مبارك الحوار الوطني - ١٩٩٤ بمثابة الدعود إلى استثمار إمكانات مصر المتاحة عبوراً فوق الأزمات والمشكلات من أجل بناء

"المشروع القومي لمصر المستقبل". ومهما كانت الإمكانيات المتاحة والثروات ، فإننا في حاجة إلى تعظيم فاعلية المخزون الوطني من ميزة نسبية بشرية إلى قدرات تنافسية قادرة على التفاعل مع متطلبات وتحديات التطور^(٢٧). ومن ثم تنمية قيم المواطنة تعد بمثابة المدخل الملائم لضمان كفاءة الحياة المجتمعية على أرض مصر.^(٢٨)

واستنادا إلى أهمية المشاركة النشطة في المجتمع الديمقراطي ، وإلى الحرية والمسؤولية في بنية "قيم المواطنة" كأحد العوامل الحاكمة للتوازن في معادلة "الحقوق والواجبات" ، كانت أهمية الحاجة إلى التعرف على الإسهامات المتوقعة لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

تساؤلات الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال التالي :

[ما الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة ؟]

وعن هذا السؤال تتفرع التساؤلات التالية :

- ١- ما الاعتبارات الحاكمة لمسؤوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ؟.
- ٢- ما المشكلات التي تعوق فعالية الجامعة عن تحقيق دورها المأمول في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها؟.
- ٣- ما نوع وطبيعة القوى والعوامل المؤثرة على فعالية تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي؟.
- ٤- ما متطلبات تفعيل ودعم إسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على الأطر النظرية الحاكمة لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة والاعتبارات الحاكمة لمسؤولياتها في هذا المجال من زاويتين : الأولى:

(٢٧) ورد في توصيات المؤتمر السنوي للحزب الوطني الديمقراطي "فكر جديد وحقوق المواطن" [٢٦-٢٨/٩/٢٠٠٣] الموافقة على اصدار وثيقة "حقوق المواطن والديمقراطية" ، بما يعمل على تعزيز الثقة بين المواطن والدولة، وضبط معادلة "العلاقة بين الحقوق والواجبات" ، ودفع العمل الوطني بروح مصر حضارية للوفاء بمتطلبات النهضة المعاصرة وبناء "مصر المستقبل" [الأفراد في ٢٩ / ٩ / ٢٠٠٣].

حيث "ثقافة المناخ الجامعي" الداعمة لتأكيد العلاقة بين "الكفاءة & المواطنة"، والثقتية: من حيث الأداء الجامعي وممارساته في علاقاته بتكوين "المواطنة للنشطة".

ومن زاوية أخرى تهدف الدراسة إلى التعرف على دلالات سلوك المواطنة للنشطة، وذلك في محاولة لفهم الضوابط الحاكمة لتمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي، ومن ثم وضع للتصور المقترح لتفعيل ودعم إسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها.

أهمية الدراسة :

حينما تتعلق القضية بتحديد دور المؤسسات التربوية في تنمية "قيم المواطنة"، فإن ذلك يتطلب رؤية جديدة في تحديد الأهداف والقيم الداعمة لمفهوم المواطنة في مجتمع ديمقراطي، إضافة إلى أن تكون هيكلية البرامج أكثر تلاؤما مع العمليات موضوع التعلم. فإذا ما لقتصر تعليم المواطنة على "التلقين" فإننا بهذا المعنى نسمى إلى تحقيق الهدف بأكثر الطرق سلبية، ذلك أننا في حاجة إلى معاشة "ثقافة المواطنة" فكرا وسلوكا، ومن ثم تزداد الحاجة إلى برامج الأنشطة المصاحبة إضافة إلى دفع الطلاب والناشئين إلى الانتماء الواعي في المنظمات الشبابية وجماعات العمل المشترك^(٢٨).

وانطلاقا من هذا المعنى، يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

- أن هذه الدراسة تعد بمثابة طرح علمي في مجال تفتقر إليه المكتبة التربوية المعاصرة، مما قد يساعد على إثارة للتفكير العلمي في مفرداته وآليات تحقيقه وقياس نتائجه في المرحل التعليمية المختلفة.
- تأكيد الوزن النسبي للاعتبارات الوطنية والسياسية في برامج النشاط والأداء الجامعي، بما يعني تكوين "مواطن نشط" يعيش حياة مجتمعه، مدركا لواجباته ومسئولياته تجاه المشروع الوطني للنهضة والتنمية.
- أن هذه الدراسة تعد استجابة لأبرز الإشكاليات المطروحة على ساحة الفكر السياسي عالميا ومحليا، بما يحدد مسؤوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة ودعم سلوك المشاركة الإيجابية في المجتمع الديمقراطي. حيث إن موضوع المواطنة لا يزال في بؤرة الموضوعات الحيوية، والتي تحتاج إلى فهم أعمق لمقوماتها و ضمانات حمايتها، إضافة إلى الحاجة إلى توصيف سلوكيات المواطنة وآليات التربية في تنميتها.

" توضيح الاعتبارات الخاصة بقيم المواطنة في علاقتها بـ "أمن التنمية" في المجتمع. ومن زاوية أخرى تنمية وعي الطلاب بطبيعة العلاقة بين كل من "أمن التنمية" و "الأمن العالمي". حيث إن الأمن العالمي يتحقق من خلال ضوابط أمن الفكر والأيدولوجية في بناء ودعم مسئوليات المواطنة عالمية التأثير ، وأمن للتنمية يتحقق من خلال ضوابط للقيم الحاكمة لعمليات التنمية في دول العالم ، ذلك أن الرؤى الخاصة بحضور الآخر في مفهوم التمايز الحضاري للمجتمعات ، هو في ذات الوقت المدخل الرئيسي لاستجلاء المضامين الإنسانية لهيكله وبناء الحضارة العالمية المعاصرة.

منهج البحث :

تستلزم طبيعة الدراسة الحالية استخدام " المنهج الوصفي " من خلال :

(أ) دراسة نظرية : وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع، في محاولة لاستجلاء معالم وحدود إسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، والتعرف على بعض الاعتبارات للحكمة لتمثيل قيم المواطنة وعوامل دعم السلوكيات المرتبطة بها.

(ب) دراسة ميدانية : وذلك في محاولة للتعرف على رؤية كل من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها حول الاعتبارات الحاكمة لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، والمداخل المختلفة لتفعيل ودعم إسهامات للجامعة في هذا المجال .

مصطلحات الدراسة :

قيم المواطنة : (١)

يمكن تعريف قيم المواطنة بأنها : " الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع، والتي تجعل للإجاز الوطني روحا في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء ، بما يسمى بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب ، مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة لمجتمعه في عالم اللد ."

- يمكن التمييز بين طريقتين من طرق التربية السياسية وهما:
- التربية الوطنية *Civic Education* ويقصد بها مجموعة من الأصول والمبادئ المستقرة التي تستهدف إيقاظ المشاعر الوطنية وإعلاء الرابطة بين الوطن والمواطن ، والتعريف بحقوق كل منهما تجاه الآخر "حق للمواطن & حق الوطن " ، فهي لا تخلط بين المشاعر الوطنية والدعاية السياسية .
- التلقين السياسي : *Political indoctrination* ، ويقصد به تطعيم أيديولوجية سياسية معينة ، ترمي إلى تبرير ودعم وتأييد نظام سائد معين .

تحليل التعريف :

- تشير الديمقراطية إلى حرية الفرد الداعمة للمشاركة السياسية ، وتؤكد المواطنة على شعور الفرد بواجباته ومسئوليته تجاه المجتمع ، ومن ثم يتضمن أن كل من الانتماء الوطنى والديمقراطية بمثابة " متطلبات أساسية فى بنية المواطنة النشطة " .
- أن الديمقراطية تعنى بمناخ العلاقات بين الأفراد ومؤسسات المجتمع فى إطار سياسة المجتمع وطموحاته ، أما المواطنة فإنها تعنى بحركية للنشاط الفردى تحت مظلة الهدف القومى للمجتمع ، فى اتجاه تحقيق أهداف النهضة والتنمية.
- أن هناك مجموعة من الدعائم لترسيخ ثقافة المواطنة ، وبما يحدد مؤشرات السلوك المرتبطة بها ، منها :
 - الديمقراطية ← المشاركة السياسية
 - العدالة الاجتماعية ← معادلة الحقوق والواجبات
 - المصداقية ← حركية القيم والقانون عند المفاسل الحرجة فى ثقافة المجتمع .
 - الهوية والمعتقد ← التماسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة
- أن قسيم المواطنة هى التى تحرك إرادة الفعل من موقع الفرد فى شبكة النسيج الاجتماعى ، فى ممارسات أمانة لحركة الإثماء الوطنى ، بما يتفق وصورة رمزية مأمولة للمجتمع يعيش بها الفرد ويعمل من أجلها.

عينة الدراسة وأدواتها :

اعتمدت الدراسة الميدانية على :

(أ) مقابلة مع عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة للتعرف على مسئوليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

(ب) استبيان موجه إلى عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة حول مفهوم قيم المواطنة ، والاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة فى تنميتها ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

خطة الدراسة :

يمكن تحديد خطة الدراسة فيما يلي :

أولاً : دراسة نظرية تشتمل على العناصر التالية :

- قيم المواطنة : المفهوم & للدلالة .
- دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

وذلك من خلال :

(أ) الرجوع إلى بعض أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع في محاولة للتعريف بقيم المواطنة ومهارات الوعي والتفكير المرتبطة بها ومؤشرات السلوك الدالة عليها .

(ب) الدراسة التحليلية لطبيعة العلاقة بين الحرية والمسنولية ، وذلك في محاولة للكشف عن طبيعة القوى التي تؤثر على حفز إرادة الفرد تجاه العمل الوطني ، هذا إلى جانب استجلاء المضامين الأخلاقية في بنية "قيم المواطنة "

(ج) استجلاء مجموعة التصورات الفكرية الداعمة لمفهوم " المواطنة العربية " ، وبرؤية مغايرة تجمع بين استنمار المكانة العربية واستشراف التحديات المحيطة بها .

(د) توضيح بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل ودعم إسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها .

ثانياً : دراسة ميدانية تقوم على أساس :

استبيانين : الأول موجه إلى السادة أعضاء هيئة التدريس ، والثاني : إلى طلاب السنوات النهائية بالجامعة حول مسئوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وبعض متطلبات تفعيل دورها في هذا المجال .

ثالثاً : التوصيات والمقترحات :

على ضوء ما نتوصل إليه الدراسة من استخلاصات ونتائج ، يمكن اقتراح التوصيات التي من شأنها تحديد مسئولية الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، مع الإشارة إلى بعض الاعتبارات أو الشروط التي تدعم آليات الجامعة لتحقيق دورها في هذا المجال .

الإطار النظري للدراسة

إن الشعور بالمواطنة والانتماء إلى جانب أنه القاعدة الأساسية في دعم النظام الديمقراطي، فهو المدخل الحقيقي لضمان توحيد الإرادة المجتمعية في صناعة حضارتها، إنه الشعور الذي يتجاوز معنى الهوية إلى حركية سلوك المواطن لبناء مجتمع المستقبل.

وينبغي أن ننظر إلى قيم المواطنة باعتبارها أسمى القيم السياسية التي نتطلع إليها، وذلك لأنها تنطوي ضمناً على معاني "الكفاية الفردية"، كما تنطوي في ذات الوقت على "الشعور بالمسؤولية الاجتماعية". فإذا كانت الكفاية للفردية ترتبط بمنزلة الفرد ومكانته في النسيج المجتمعي، وبأنه مساهم نشط في تحقيق أهداف المشروع الوطني للتنمية، فإن المسؤولية الاجتماعية ترتبط بمدى استجابة الإرادة الفردية للعمل وفق الصورة الرمزية الكامنة في ضمير المجتمع حول مستقبل الوطن في عالم الغد^(١).

ولأن إعداد الشباب الجامعي يعد بمثابة تكوين تجميعي للكفاءة الفردية المتخصصة وما يرتبط بها من تمايز العمل وجودته، وللشعور بالولاء والانتماء وما يرتبط بها من المشاركة النشطة تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته، ومسؤوليات الدور الوظيفي في علاقته بمتطلبات التنمية ودعم عوامل الارتقاء، فإن قيم المواطنة تعد بمثابة أحد الضمانات المتلى لتجديد القدرات الحيوية في بنية النظام الاجتماعي، الأمر الذي يتطلب دمج "دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة" ضمن الأهداف الأساسية للجامعات في الوقت الراهن.

ومعالجة هذه القضية لا تبني على أساس تجزئة الرؤية في إعداد وتكوين الشباب الجامعي، ولكن بحثاً عن دور الجامعة في تخريج مواطن نشط، يجسد في سلوكه نقطة الالتقاء الفعالة بين "عالمه الذاتي" و"عالم مجتمعه" تحت مظلة خصوصيات الهوية، ومسؤوليات الدور، ومكانة المجتمع في عالم الغد". وهذا الأمر يتطلب رؤية كلية وشاملة للعلاقة بين العنصرين التاليين:

- قيم المواطنة: المفهوم & الدلالة.
- دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها.

ويمكن تناول الطرح الفكري المرتبط بكل منها على النحو التالي:

أولاً: قيم المواطنة: المفهوم & الدلالة:

ولأن المواطنة لا تقوم فقط على أساس تمتع الفرد بحقوقه في مجتمع ما، ولكنها تعني المشاركة المجتمعية في المشروع الوطني للنهضة والتنمية، ومن ثم فهي تعني بمدى اضطلاع

الفرد بمسئوليته للوفاء بحق الوطن ، وتحمل الفرد لمسئوليته / مع مجموع أبناء المجتمع تجاه معدلات التنمية والنهضة الحضارية في مجتمعه . ولذا فإن سلوك المواطنة يتحدد بمرجعية الانتماء الوطني .

وعلى ذلك فإن محاولة العرض الفكري لمفهوم قيم المواطنة ودلالاتها السلوكية يتطلب إلقاء الضوء على العناصر التالية :

(أ) مفهوم المواطنة .

(ب) قيم المواطنة وكفايات الاداء .

(ج) سلوك المواطنة والقياسات المرتبطة بها .

(د) المواطنة العربية في عصر العولمة .

[١ - أ] مفهوم المواطنة (١) :

لقد كانت الفكرة اليونانية *Greek Poils* تؤكد بصفة أساسية على أهمية مشاركة المواطنين في الحياة العامة ، ومنها يدور الفكر المعاصر حول الأسلوب الأمثل لضمان علاقة الفرد بمجتمعه وثقافته ، ويوضح *T . Jefferson* أن عدم تحقيق التوازن بين حقوق الأفراد في المجتمع يحولهم إلى صفة المساعدين *helpful metaphorically* ، ومن ثم فإن المواطنة النشطة تقوم على أساس مفهوم العدالة الاجتماعية . ويشير *A . Tocqueville* أن رؤية لسلوك الأفراد في إشباع حاجاتهم بعيدا عن الوعي والشعور بالمواطنة يعني *Alienation & Peculiar* (٢٠) .

ويعرف بعض المتخصصين في العلوم الاجتماعية " المواطنة " على أنها مجموعة الالتزامات المتبادلة بين الأشخاص والدولة . فللشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين ، عليه في الوقت نفسه أن يؤدي بعض

(١) المواطن : هو المعنى الذي يضاف للإنسان حين ارتباطه بالمجتمع ، فهو الإنسان مضافا إليه مدلول من دلالات الوطن . فالوطن في أوسع معانيه يمنح من ينتمي إليه حقوقا ، والتي هي أقرب إلى دلالات وجوده وسجل فعاليته ، ويتضمن منه في مقابل ذلك وبمفهوم الكلمة ودلالاتها القانونية والسياسية ، تنجيد لخدمة الوطن وحمايته والدفاع عنه وتنميته ورعاية مكانته والتضحية في سبيله (٢١) .

ويلتقي المفهوم الأسمى للمواطن مع المفهوم الأسمى للإنسان عند مفهوم " المواطنة " ، وبذلك يزداد المواطن اقترابا من أسمى مفهوم للإنسانية ، فتصبح المواطنة إفساحية مضافا إليها التعلق بشخص آخر يشاركه في الوطن ويتنسم معه مسئوليات العمل وبناء المستقبل ، ففي المواطنة تقابل وبها يكون معنى الشعب وقيمة الأمة . فالمواطن هو صاحب المسئولية تجاه قضايا مجتمعه وإشكالياته ، وفي حمن تكوينه يكون العقل الذي يفكر به الوطن ، ولتلب الذي ينبض في الوطن ، والبذ التي يحرك بها الوطن دواليب الحياة ، والإرادة التي تصنع من الوطن كسرا يسير مع الأوطان الأخرى في إطار المرحلة الحضارية (٢٢) .

الواجبات^(٣٣). ومن ثم فإنها تشمل على العلاقة بين الأفراد والدولة مع امتثال للحقوق والواجبات، وهى تشمل كذلك على صفات المواطن ومسئوليته. ويتميز المواطنة بوجه خاص بولاء المواطن للبلاد وخدمتها والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف القومية للدولة ، وتتضمن المواطنة مستوى عال من الحرية مصحوبا بالعديد من المسؤوليات^(٣٤). وفي الإطار ذاته يحدد " *Borgan* " جانبيين للمواطنة هما ^(٣٥) :

- الحقوق السياسية التى تمنحها الدولة للشخص حين تستعين بأرائه فى وضع وتنفيذ السياسة.
- التزامه بالإسهام الفعال فى مجتمعه ، وخضوعه لما يترتب على ذلك من نتائج.

ويرى " *Patrick* " أن المواطنة نظام سياسى اجتماعى ، يلزم فيه الفرد اجتماعيا وقانونيا بالجمع بين الفردية والديمقراطية . ويكون الفرد مواطنا إذا ما التزم باحترام للقانون ، واتباع القواعد ، وأداء الخدمة العسكرية ، والمحافظة على أموال الدولة ، والإسهام فى نهضة المجتمع المحلى ، والسعى لإجراح سياسة الدولة^(٣٦). كما يرى " *Crick* " أن المواطنة لا تعنى مجرد معرفة الفرد بالحياة السياسية ، ومشاركته فى عملياتها كالنصوت بانتظام ، ولكنها تنجلى فى وعى الفرد واهتمامه بشئون المجتمع ، وقدرته على العمل بكفاءة لصالحه. ولذلك يعرف المواطنة بأنها : العضوية التى يتمتع بها الأفراد فى المجتمع ، وتتضمن للقبول والتسليم بتبادل الاهتمامات بين جميع الأفراد، والإحساس بالانتماء المشترك من أجل رفاهية المجتمع ، والقدرة على العطاء لتحقيق مزيد من تطور المجتمع واستمراره^(٣٧).

ويعمد مفهوم المواطنة بمثابة المدخل الحقيقى لفهم ماهية الديمقراطية وكيفية ممارستها ، وفى نفس الوقت فإن تربية من أجل الديمقراطية لابد وأن تستند على مفهوم واضح للمواطنة، وكيف تكتسب وفق نظام سياسى له خصوصيات معينة ، والتعرف على ماهية الحقوق والمسؤوليات والواجبات فى إطارها. ومن ثم فإن سلوك الفرد السياسى *Political behaviour* يتوقف على الفكرة التى يتبناها عن ماهية الديمقراطية ؟ *The idea of what democracy is* ، وما يمكن أن تكون . فالانطباعات التى تشكل رؤيتنا للديمقراطية هى التى تحدد لنا مسؤوليات المواطنة فى علاقاتها بالمجتمع والنظام^(٣٨).

إن الديمقراطية هى الحلقة الوسيطة بين كل من " الانتماء والمواطنة " . فإذا كانت الديمقراطية تعنى بحرية التعبير والمشاركة فى صناعة القرار ، فإن المواطنة تنطلق من قاعدة الانتماء / الرابطة العاطفية الداعمة لعلاقات توحد الفرد مع مجتمعه ، ومرورا بمسؤوليات

المشاركة الواعية القائمة على أساس من حرية التعبير والإيمان بمكانة الفرد وأهميته في النسيج المجتمعي ، إلى حركة دائمة نحو الارتقاء لتعكس الصورة الرمزية المهيمنة على عقل ووجدان الفرد حول مستقبل المجتمع ومسؤولياته في تحقيقها . وهكذا يتضح أن الديمقراطية هي مظهر سياسي للسلوك والنشاط ، أما المواطنة فهي مظهر للهوية والانتماء^(٩١).

والمواطنة في مجتمع ما تبنى على أساس الوضع القانوني والمدني للمواطن ، إلى جانب الاعتبارات الآمنة حول مسألة الحقوق والواجبات ، وأن تكون لديه العزيمة والرغبة للإسهام في الصالح العام " إلى جانب المعرفة والمهارات التي تمكنه من المشاركة الفعالة في حدود دوره ومسؤولياته ، ومن ثم فإن التربية من أجل المواطنة ينبغي أن تقوم على^(٩٢):

- التبصر وتكوين الهوية .
- الوعي للذاتي والاستقلال .
- الأدوار الاجتماعية والمياسية .
- الكفافية والمهارات والميول .

ولأن المواطنة تقع عند المحاور المفصلية بين كل ما هو " فردي - شخصي & سياسي - مجتمعي "، فإنها بهذا المعنى تعمل على إعلاء النزعة الاجتماعية عند الفرد في تقديره للغايات وحاجته للبحث عن المكانة أو المنزلة ، وتدخل بها إلى نمط علاقة الفرد بالمؤسسات وطبيعة الكيان المياسي للدولة^(٩٣). ويوضح B . Weatherill - 1990 أن المواطنة كقيمة تتوقف على سلوكيات الفرد في إطار معادلة الحقوق والواجبات ، وهي كمظهر سلوكي تشير إلى حضور الهدف القومي عند مسؤوليات الأفراد وإجازاتهم . ومن ثم فإن غلبة الصفة التجارية على مجتمع ما ، تعني في ذات الوقت تآمر صفة الفردية مما يؤدي إلى العزلة عن كثير من خبرات الحياة اليومية ، وهنا يكون التخطيط للسياسة القومية هو من واجبات مجتمع الصفوة / الحكومة ، في حين يسود في جماعة الشعب قيم : الفردية ، المنفعة ، العائد الفوري، ويؤوب بعيدا عن وجدانهم معنى الشعور الوطني [فالهدف القومي في هذه الحالة هو خطة حكومة وليس ثقافة شعب]^(٩٤).

ويضيف F . Morell , 1991 أن المواطنة تقوم على عناصر مدنية وسياسية واجتماعية، وتقوم على حرية الفرد وحقوق المشاركة السياسية ، والأكثر من ذلك أهمية هو حق المساهمة بشكل كلي في " التراث المجتمعي " ، ومن ثم تتأكد العلاقة بين المواطنة والقيم الحضارية في المجتمع^(٩٥).

^(٩١) يعد لولاء Loyalty & الانتماء Belongingness بمثابة القاعدة التي تتشكل عليها قيم المواطنة Citizenship ، ثم يكون الوطنية Patriotism هي الدافع العاطفي والوجداني وراء سلوك المواطنة^(٩٢)

ويشير د. حامد عامر إلى أن قيم المواطنة الإيجابية في الفكر والعمل إنما تستق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال النمو والافتداء ، وتلك هي قيم الحرية والعدل الاجتماعي والمشاركة الفعالة تحقيقا لكرامة الإنسان . وربما كان من المفيد أن نؤكد بوجه خاص على ضرورة أن تفتح أبواب التعبير الحر على مصاريحها من أجل الحوار البناء ، وليس لمجرد الاختلاف وتسجيل المواقف ، وأن يتوجه الحوار في تمحيصه لقضايا الحياة والمصير إلى نقط الالتقاء ومواطن العمل المشترك ، وأن تكون نهاية التفكير هي بداية العمل للتعاوني ، وتلك من أهم مسؤوليات التربية في سياق اضطراب القيم في مجتمعنا المعاصر^(١).

وينبغي أن تفهم المواطنة "كهوية & مسئولية سلوك" ، على أنها الارتباط الواعي بالمبادئ الوطنية *Civic Principles* وقيم الديمقراطية *Values of democracy* . ومن زاوية أخرى فإن المواطنة & الهوية المدنية *Civic Identity* تعد ضمان أمن المواطنين في توحيد مع القرار الديمقراطي والمياسي *democratic political Order* . وعلى الجانب الآخر فإن أمن وسلامة حقوق المواطنين في المجتمع الديمقراطي تتطلب عدة مسؤوليات^(٢):

- احترام حقوق الآخرين في المجتمع
- الدفاع عن حقوقهم وحقوق الآخرين في أن واحد ضد من يسيء استخدامها .
- ممارسة الحقوق للمساهمة في خلق عمل ديمقراطي .

وإضافة إلى ذلك ، يمكن الإشارة إلى بعض العوامل الداعمة لمناخ التربية لاكتساب وتنمية قيم المواطنة ، وهي:

- حسن تمثيل مفردات الخطاب السياسي الرسمي على مسؤوليات الدور الوظيفي للفرد وواجباته الوطنية .
- استجلاء المؤشرات الدالة على معالم البعد الاجتماعي في سياسة المجتمع ، بما يعنى وضوح الرؤية السياسية حول مكانة الفرد في مجتمعه .
- وعى الفرد بال دستور والقانون ، والقنوات الشرعية لعلاقاته بمؤسسات الدولة ونظمها .
- وحدة الحركة المجتمعية مع أهداف الدولة لبناء صورة المستقبل .
- تأكيد مكانة الفرد في النسيج المجتمعي ، باعتباره وحدة رئيسية تساهم في المشروع الوطني للنهضة والتنمية .

- الإيمان بالهدف القومي ، بما يعنى صورة رمزية لمجتمع المستقبل فى عيون أبنائه .

إن جوهر الديمقراطية كنظام تضعه الحكومات ويرتضيه الشعب هو لضمان إتاحة الفرصة لكل فرد بأن يكون مشاركا فى صنع القرارات التى تحدد مستقبل حياته ومجتمعه، وتدريب الديمقراطية *teaching democracy* هو الذى يحدد مدى امتثال الفرد لقيمها، إلا أن الربط بين الديمقراطية ومخزون الخبرة التاريخية فى المجتمع هو الذى يصنع المواطننة *making Citizens*، ومن ثم فإن مفهوم المواطننة يكتسب قيمته من الرصيد الحضارى للأمة عبر تاريخها ^(٤٦) .

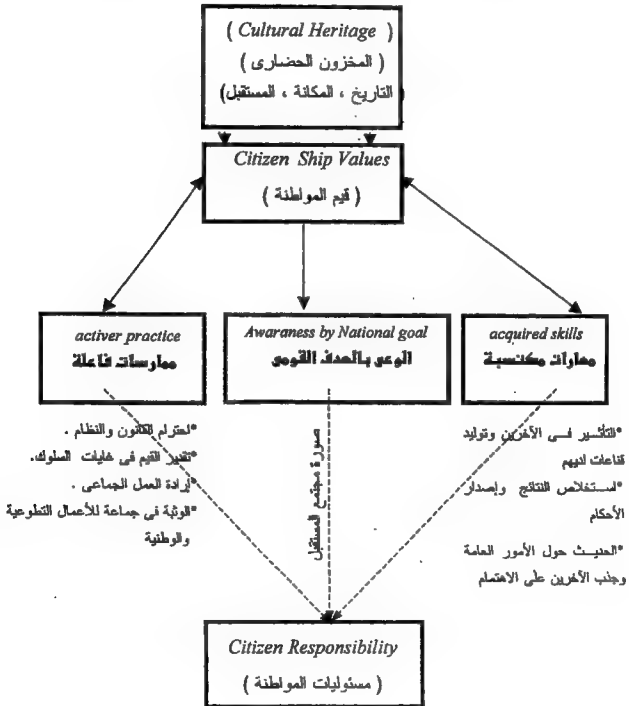
وفىما يرى موسىه رومى : " قل لى أى نوع من التاريخ لكل لك أى نوع من الأشخاص تقدم للمجتمع ^(٤٧) . فدراسة التاريخ تعد بمثابة قاعدة تكوين للمواطنة ، بما يساعد الفرد على حسن تمثيل خبرات مجتمعه ، والاستعداد للمساهمة فى بناء مستقبله على صورة يأملها فى تواصل مع أصالة قيمه التاريخية .

فالأحداث التى تتضمنها دروس التاريخ تركز على العظمة والمجد القومى الذى يكون لدى الناشئين رابطة الانتماء والولاء بالهوية القومية ، كما أن دروس الوطنية تطلع الطلاب على شئون الحكومة ، وحدود الحقوق والواجبات الوطنية ، كما تعكس دروس الأدب القيم المرتبطة بماضى الأمة وحاضرها ^(٤٨) .

وتشير بعض الدراسات إلى أن دراسة العلوم الاجتماعية تسهم فى تكوين الذات السياسية *Political self* للناشئين والشباب ، كما أن بعض النظم التربوية تنظم برنامج دراسية فى مجال التاريخ والعلوم الاجتماعية والأدبية تهدف إلى تدعيم فكرة الولاء والانتماء للثقافة القومية ، ففى الولايات المتحدة الأمريكية يعد مقرر "لوطنيات *Civics* " أحد المقررات الهامة منذ سنوات طويلة ضمن برنامج دراسى عام يستهدف "أمركة *Americanizing* " الناشئين والشباب من أبناء المهاجرين إلى أمريكا ^(٤٩) .

وعلى ضوء ذلك فإن قيم المواطننة فى ارتباطها بمخزون الخبرة التاريخية تعمل على تنمية وعى الناشئين والشباب بالأهداف القومية للدولة ، الأمر الذى يعنى توضيح الحصص الاجتماعى بإجازات المشروع الوطنى للدولة بما يكفل حفز الإرادة الفردية فى اتجاه العمل الوطنى ، ومن ثم ينبغى أن ننظر إلى قيم المواطننة بأنها تدرج إلى المستوى الأعظم فى فهم حقيقة وجود الإنسان فى مجتمعه .

والشكل التالي يوضح طبيعة العلاقة بين المخزون الحضاري ومسؤوليات المواطنة :



[تتلقى مجموع إرادة العمل الوطني للإعلاء من ثوابت للقيمة - والمكانة للمجتمع]

ونظرا لحجم العلاقات والروابط في "بنية المواطنة" ، يشير د. سيد عثمان في رؤيته حول "الوظيفية والبنية" ، أن هذه العلاقات والروابط ليست مجرد علاقات تصل أو روابط تضم، بل إنها علاقات توصل حركة وروابط تفتح مسارات ، لهذا كانت البنية الحية بنية مفعمة بالتفاعلات بين مكوناتها ومستوياتها ، زخرة بالتبادلات في التأثير والتأثر. هذه التفاعلات والتبادلات هي من مقتضى البنية الحية ، ومن مقتضى الأداء الحيوي لمهام البنية ووظائفها الارتقائية^(٥٠).

وفي محاولة لتحليل "بنية المواطنة" يتضح أنها تتلوى على ثلاثة عناصر متداخلة وهي " الانتماء & المسؤولية & الثقة " .ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

■ **الانتماء** : وهو تعبير عن رابطة معنوية بين الفرد ومجتمعه ، تقوم على أساس حاجة الفرد لتأكيد ذاته ضمن كيان أكبر يمنحه أمن وجوده وجماليته .

وكمال لنتاء الفرد إلى مجتمعه يكون بضمانات وعيه للصحيح بمقومات هويته وأصلالة تاريخه ، ذلك أن مجموع الأثر المتبقى لخبرات التاريخ يشكل وعي الفرد بثقافة الانتماء ومسئوليته. فإذا كان لكل مجتمع خصوصياته التي يعبر بها عن ذاتيته ، فإن هذه الخصوصيات تشكل القاعدة التي تنمو عليها عناصر الانتماء.

■ **المسؤولية** : هي في معناها العام قدرة الفرد على تحمل واجبات الإلزام بإرادته الحرة ، ولقدرته كذلك على أن يفى بالتزاماته متحملا لمسئولية النتائج .

وفي إطار قيم المواطنة ، يمكن أن تفهم المسؤولية على ضوء العلاقة بين مهام الدور الذي يؤديه الفرد في شبكة النسيج المجتمعي ، وبين الصورة الرمزية التي يتبناها الفرد حول مستقبل المجتمع ومكانته في عالم الغد ، وفي الربط بين مهام الدور ومستقبل المكافأة يكون تجويد الأداء .

والمسؤولية هنا تعد من الضوابط الحاكمة لحركية سلوك المواطن ، فإذا كانت هناك حرية للاختيار فإن هناك على الطرف المقابل واجبات المواطنة ، ومن ثم تكون مساهمة الفرد أمام ذاته دوما عن " حق الوطن " ، وعليه فإن إلزام المسؤوليات الوطنية يكون كفيلا بأن يكون الارتقاء والتنمية هما مرجعية العمل الوطني في قياس نتائجه ، ومن ثم فإن تقدم المجتمع لن يتم بغير تقدم المجموع الوطني في حفاظ تام على توازن المصالح ودعم مفهوم السلام الاجتماعي^(٥١).

▪ **الثقة :** وهى تعنى الطمأنينة إلى موضوع ، وثبات عند موقف . وهى تثبت فى الوجود الروحي للإنسان حيوية تنزايد وتتضاعف بالعمل المشترك^(٥٢).

وتبنى هذه الثقة على درجة وعى الفرد بثوابت " القيمة & القوة " فى تاريخ مجتمعه وحاضره ، بما يعنى الثقة بتوجهات التنمية وغاياتها من ناحية ، وبما يعنى كذلك أن مجموع جهود الأفراد فى عمليات التنمية تعد بمثابة أصول تضاف لدعم عوامل قوة المجتمع ومكانته . الأمر الذى يحمل الفرد درجة من الشعور للوفاء بمهام دوره الوظيفي والارتقاء به إلى مستوى المسؤولية الوطنية ، إنها الثقة التى تعنى أن انتماء الفرد لمجتمعه هو ضمان أمن وحماية ، يستشعر الفرد من خلال الثقة بذاته وقيمه دوره ومكانته فى المجتمع .

وثقة الفرد بمكانة مجتمعه ونتائج للتنمية تبنى على أساس " المصداقية " والتى هى من أبرز ملامح الأداء المجتمعي . بهذه المصداقية يكتسب الفرد ثقة بطبيعة دوره فى علاقته بالمجتمع ، وثقة بقدرته على الوفاء بمهام ومتطلبات ذلك الدور .

والرجاء هو الوجه الآخر للثقة ، والعمل هو وسيلتها وهو كذلك ضمان واقعتها ورشدها . والربط بين الثقة والرجاء هو مصدر قوة تبعث إرادة الفعل الإنساني دوما فى اتجاه الارتقاء^(٥٣) ، وقيمة هذا الارتقاء تتبع من ارتباطه بنظام الحركة الإيجابية فى المجتمع ، ومن ثم يكون التكامل بين " الثقة بالمقدرة على الأداء & الثقة بالرادة تحقيق المكانة " .

(١- ب) قيم المواطنة وكفايات فى الأداء :

تكتسب قيم المواطنة من خلال السياق الاجتماعي الذى يعيشه الفرد مستشعرا لمسئوليته ومكانته فى العلاقات الاجتماعية القائمة فيه ، والأهمية تكمن فيما إذا كنا نوفر ما يكفى من التشجيع لشبابنا ليستعلموا كيف يكونون مواطنين صالحين . وفيما يرى Lister - 1991 أن المواطنة هى مفهوم كلى فى بنية المجتمع الديمقراطي ، إنها المعنى والقيمة التى تتطلب توحيد الإرادة المجتمعية نحو إعلاء حق الوطن قبل حقوق الأفراد ، والشعور بالمسؤولية تجاه حركة التطور والانتماء ، ومن ثم فإن المواطنة تكتسب اجتماعيا ، وتوحي بمجموعة من المعانى والقيم والافتراضات حول مستقبل الأمة وبنية المجتمع السياسي^(٥٤).

وتقاس صحة المجتمع الديمقراطي *The health of democratic society* من خلال كيفية الأداء *Quality of Functions* والإنجاز بواسطة المواطنين^(٥٥) . فالكفاية والمواطنة متشابهين فى مفهومى العمل والتعليم ، الأمر الذى يشير إلى أن تنمية المهارات المرتبطة بكفايات

الأداء هي في نفس الوقت أصول تضاف في بنية المواطنة. وعلى الطرف الآخر فإن وهن الشعور بالمواطنة وضعف إرادة العمل الوطنى هي خصوم تستقطع من مؤشرات الكفاية أو الإنتاجية .

وينبغي ألا ننظر إلى المواطنة كأحد مفردات الخطاب السياسى فقط ، ولكنها إلى جانب ذلك تعد أكثر ارتباطا ببنية المجتمع وحركية الإرادة المجتمعية تجاه إشكاليات الواقع وقضايا المستقبل والمصير ، إنها تعنى :

- فهم الفرد لمكانته في المصباح الاجتماعى .
- ضبط التوازن في معادلات السلوك الفردى : الحقوق والواجبات ، حق الفرد وحق الوطن ، الحرية والمسئولية والقانون .
- حضور الصورة الرمزية لمستقبل المجتمع في عقل المواطن ووجدانه ، ليمثلهم منها مسؤوليات دوره وكفايات أدائه .
- روح الخدمة التطوعية وإرادة المشاركة في العمل الوطنى .
- رؤية جيدة في فهم واستيعاب المسارات المختلفة لحركية القرار السياسى على المستوى القومى والعالمى .

ومن ثم فإن لفظ "المواطنة" في الخطاب السياسى الرسمى يعنى مسؤوليات المواطن الكلية لدعم "أمن المجتمع القومى" ، وهى في مجال التربية تعنى بناء الإنسان على قاعدة الانتماء الوطنى ، وعلى ذلك تكون دوافع القيم وكفايات الأداء وجهين لعملة واحدة هي "مسؤوليات الأفراد للوفاء بحق الوطن" ، ومن ثم تكتمل للدورة "عطاء الوطن لأبنائه & تمايز المقدره والمكانة" .

والكفاية شأنها شأن المواطنة ، كلمة مفصلة بالقيم ، ويميز *Oliver* , 1994 بين البنية المعرفية والسلوكية لكل من "الكفاية & المواطنة" . فالتفسيرات السلوكية للكفاية ترتبط بالأداء ، أى أنها تساوى بين الكفاية والقدرة على أداء مجموعة من المهمات حسب معايير محددة مسبقا ، إلا أن المواطنة تسمو على مفهوم الكفاية "بمجموعة القدرات الضمنية التى يحتاجها التغيير فى إصر وعى الفرد بمسؤولياته ، إضافة إلى قدرات تقنية تأملية بما يعنى استثمار رؤية المستقبل وانعكاساتها على المجتمع"^(٥٦) . وقد بين *Moore - 1987* أن سوق العمل قد حدد مفهوم الكفاية في ضوء مواصفات الأداء الوظيفى "قياس إنتاجية الفرد في ضوء معايير العامل المثالى كما

تمثله مصفوفة المهارات " ، وهكذا يصبح مفهوم الكفاية تقنيا بالأساس ولا يأخذ في الاعتبار المعاني الاجتماعية للعمل. ومن ثم فإن التفسير التقني للكفاية يشكل وعى الفرد بالمفردات اللازمة لمنظومة الإنتاج ، فى حين أن المواطنة فى اهتمامها بالعمل والإنتاج كمدخل للتمايز الحضارى ، فإنها تضع ذلك بالأساس فى ضوء وعى الفرد بمكانته فى شبكة العلاقات الاجتماعية أو النسيج المجتمعى فى كليته^(٥٧). ومن زاوية أخرى فإن ارتباط مفهوم المواطنة بمكانة الفرد فى المجتمع ، تعنى فى ذات الوقت مجموعة من الواجبات والمسئوليات بالشكل الذى يؤكد حق الفرد والآخرين قبل المكانة *Rights before the State* ومن ثم فإن طموح المكانة يقابله فى ذات الوقت مزيدا من الواجبات والمسئوليات *Entity of the State = Competing in achieving Duties & Responsibilities*.^(٥٨)

فالحفاظ على التوازن الدقيق بين الحق والواجب هو ركيزة أساسية من ركائز التقدم ، لذلك فإنه يستلزم أن يدرك المواطن لياً كان موقعه ، أن قدرة الوطن على العطاء تتحدد أولاً وأخيراً بمجموع ما يحصل عليه الوطن من عطاء أبنائه^(٥٩).

وهكذا يتضح أن هناك علاقات وثيقة بين قيم المواطنة وكفاءة الأداء المجتمعى فى المجالات المختلفة ، وهذه العلاقة ترجع إلى وعى الفرد: *لولا منظومة العمل والإنتاج " مسئوليات الدور & دورة العطاء الكلى والمتبادل فى المجتمع " ، وثقافتها بتحديات المكانة على المستوى الحضارى والدولى " مسئوليات الدور & دعم عناصر القوة والمكانة فى المجتمع " ، ومن ثم فإن تنمية قيم المواطنة لدى أبناء المجتمع يعنى قبول للمشاركة الكلية فى المشروع الوطنى للتممية .*

[١ - ج] سلوك المواطنة - والقياسات المرتبطة بها:

إن التربية المدنية *Civic Education* تعمل عملها استنادا إلى عموميات المخزون الثقافى والحضارى *Common Cultural heritage* ، برؤية تنفع الفرد إلى استشراف المستقبل على أرض الواقع . إنه المعنى الذى يُمكن الناشئين من حياة المواطنة الواعية فى مجتمعهم ، وبما يضمن قدراتهم على إصدار الأحكام العامة *Making Public Judgement* والتى تعنى بالتفكير مع الآخرين لمساندة حياة الجماعة وأفعالها *Collective Lives and action* إضافة إلى القدرة على وضع الاعتبارات الخاصة باختلافات رؤية الآخرين وتوقعاتهم *Imagine different view points and prospective with Others* ، ومن ثم يكون الإعداد الجيد للمواطنة النشطة^(٦٠) إنه المواطن القادر على حوار

الأخرين للعمل في جماعة ولتحقيق الأغراض العامة ، حيث إن المواطنة لا يمكن أن تكون نشاطاً فردياً *Solo activity* ، فنحن في حاجة إلى المواطن القادر على إدراك مضمون الأحكام السياسية *Political Judgement context* بما يعنى بالتفكير مع الآخرين حول المسارات الصحيحة لتحقيق الفعل *What the right public course of action should be ?* ^(١١).

ويرى *Gross* أن من خصائص المواطنة الصالحة : الإسهام الفعال في بناء المجتمع واتخاذ قرارات عقلانية في مواجهة مشكلات البيئة ، وامتلاك مهارات التفكير اللازمة للتكيف مع حضارة العصر والتعايش معها ^(١٢). ويضيف *Hallgarten & Pierce* عدداً آخر من الخصائص التي يجب توافرها في المواطن الصالح ، ويمكن تحديد أبرز تلك الخصائص في : معرفة تراث المجتمع ، والمشاركة الكاملة في الحياة السياسية والاجتماعية ، والتزود بمهارات التحليل والتعليق والاستقصاء ، والمهارات اللازمة للتكيف مع المجتمع ومواجهة مشكلاته ، والالتزام بالمحافظة على إنجازاته وتطوره ، وتقدير الحرية والعدالة والمساواة ، والقدرة على التفكير الناقد وتقديم الرؤى الخلاقة ^(١٣).

- وفيما يرى *K. Osbrne- 1999* أن مفهوم المواطنة يشتمل على أربعة عناصر هي ^(١٤):
- الاهتمام بالوعي / الهوية القومية *National Consciousness* ، هذا إلى جانب تنمية الإحساس بالمواطنة العالمية *Asense of global or world Citizenship* من خلال شعور الناس بأنهم عضو في المجتمع العالمي *World Community* .
 - الاهتمام بالثقافة السياسية *Political literacy* ، بما ينمي لدى الناشئين ضمانات المعرفة والاستراتيجيات تجاه النظام السياسي والمجتمع بصفة عامة ، وفهم مفاتيح التفاعل مع قضايا المجتمع المختلفة.
 - ملاحظة الحقوق والواجبات *Observance of rights and duties* . فمن حق المواطن أن يستمتع جيداً بما هو له من حقوق مقابل التزاماته القانونية ، وذلك بما يدفعه إلى حسن الوفاء بمسؤولياته وواجباته.
 - الاهتمام بتنمية القيم *Values* التي تهيئ للإنسان درجة عالية من التوافق مع مجتمعه واستيعاباً أكثر للقيم العالمية *Universal Values* ، بما ينمي لدى الناشئين مهارات حسم التناقضات القيمية *Conflict of Values* في إطار مقبول أخلاقياً وإنسانياً.

- وفيما يشير *Hahn - 1998* أن تنمية قدرة الأفراد ليصبحوا مواطنين تعنى ^(٦٥) :
- المشاركة فى الحياة السياسية وانخراطهم فى الهيئات العامة ، مشاركين فى تحقيق أهدافها ، وفى فحص وتقييم هذه الأهداف من ناحية أخرى .
 - اكتساب المعرفة وتنمية الاتجاهات وتكوين القيم الملائمة لحياة المجتمع الديمقراطي .
 - مواجهة إشكاليات العلاقة بين المعرفة السياسية والمدنية من ناحية وبين السلوك الفعلى فى الحياة اليومية من ناحية أخرى.
 - الاهتمام بتنمية الحس الوطنى والاجتماعى ، وذلك من خلال الأعمال التطوعية والخيرية .
- ويكاد يتفق كل من *F. Bahmueller - 1995 & J. Patrick - 2000* على أهم الملامح التى تميز سلوك المواطنة وهى ^(٦٦):
- الالتزام بقيم الديمقراطية وقواعد ممارسة السلوك الديمقراطى ، وذلك فى ضوء معرفة دقيقة بالنواحي المدنية .
 - التأكيد على الأنشطة المرتبطة بسلوك المواطنة ، على نفس الدرجة من أهمية المشاركة فى النواحي البيئية والمجتمعية .
 - الوعى بثوابت ومتغيرات الثقافة السياسية ، بما يجعل للعمل الوطنى هوية مميزة تعبر عن إرادة التوحد المجتمعى تجاه القضايا والمشكلات .
 - أن يكون مواطناً فعالاً يهتم بمجريات الأمور والأحداث ، والدعايات المرتبطة بها .
 - أن يكون ذا حس نقدى ، ولديه القدرة على الموازنة بين اختياراته .
 - أن يكون مدركاً للمشكلات التى تواجهها بلاده ومسؤولياته فى مواجهتها .
 - أن يظهر تفهمه للآخرين ، وأن يبدى احتراماً للسلطة بما يعنى الثقة بالذات والقدرة على ضبط النفس .
 - تفعيل العلاقة بين الحقوق والواجبات فى سلوكه وأن يحافظ عليها للآخرين فى المجتمع .
 - القدرة على رؤية مواضع الأحداث والصراع فى الداخل والخارج من منظور إنسانى .
 - الاهتمام بقضايا خدمة المجتمع ، وتعبئة ثقافة الأعضاء لحماية الاتجاهات الإنسانية وتعزيزها .

- الفهم العميق للتطورات العالمية والتعقد الكبير في تطبيق المعايير الإنسانية في زمن العولمة.
- الاهتمام بأخلاقيات حقوق الإنسان وواجباته ، وإدراك معنى التامح في العلاقات بين الأفراد ومعنى السلام في التفاهم الدولي .
- وفي دراسة تحليلية لأهم خصائص المواطنة من وجهة نظر المربين في التخصصات المختلفة توصل كل من " Sehr 1997 & Crick, 2000 " إلى قائمة تتضمن الخصائص التي يجب توافرها لدى الفرد الذي يتمتع بالمواطنة الصالحة ، وهذه الخصائص هي^(٧٧):
 - الإيمان بالحرية والمساواة بين الجميع .
 - تقبل مسؤولية المشاركة في صنع القرارات التي توجه السياسة العامة في بلده .
 - القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة إلى أسس ومعايير قيمية واضحة ، ومؤسسة على تشجيع العمل للبناء في مجتمع متغير .
 - القدرة على المشاركة في عمليات حل المشكلات ، والإسهام الذكي في حل قضايا المجتمع المحلي والعالمى .
 - درجة من الوعي بالقضايا الاجتماعية والسياسية على المستوى المحلي والعالمى ، تمكنه من تبني رؤية تحليلية ونقدية للوضع الاجتماعى وإشكالياته .
 - تقدير المعانى المرتبطة بقيم المسؤولية Responsibility ، والعدالة Justice ، والاهتمام Care ، والتسامح Tolerance ، والحقوق المتساوية equal rights .
- وإذا كانت "التربية من أجل المواطنة" تعد من القضايا المحورية في التعليم المعاصر، مما يتطلب تحديد الأهداف وتصميم البرامج لتحقيق أهدافها" إكساب وتنمية قيم المواطنة" (إلا أننا لا ينبغي أن نغفل على الطرف الآخر قياسات نتائج التربية في هذا الميدان، بما يمكننا من^(٧٨) :
- الحصول على معلومات دقيقة حول اهتمامات الطلاب بالمعاني والمعرفة المرتبطة بقيم المواطنة .
- الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو المواطنة ، وتنمية قدراتهم على التمييز بين سلوك بمقتضى القانون وسلوك للمواطنة للنشطة .

- الاتفاق حول توصيف مهارات المواطنة النشطة في مجتمع ديمقراطي ، وللتعريف بالغايات المجتمعية التي تتطلبها .
 - تركيز اهتمامات الطلاب وتوحيد القياسات حول ممارسات سلوك المواطنة في مواجهة إشكاليات السلبية أو تعارض القوى المؤثرة في الملوك .
 - التخطيط للأنشطة المصاحبة للبرامج والمعلومات المرتبطة بتربية المواطنة .
- وهناك اعتبارات أساسية في تصميم القياسات المرتبطة بالتربية المدنية / المواطنة، وهي^(٧١) :

- تحديد الأهداف المعرفية ، ونقلها للطلاب .
- تكامل هدف القياس مع المعلومات المتاحة ، بما يوضح كفاءة القرار والتوجيه للمعلومات.
- استخدام أساليب مختلفة للقياس ، بما يعنى تكامل الرؤية حول المعرفة والاتجاهات والمهارات التي تشكل شخصية الطلاب .

ولاشك أن قياسات نتائج التربية في مجال إكساب وتنمية قيم المواطنة يعد عاملاً رئيسياً في التخطيط لخبرات المواقف التعليمية وحسن تنظيمها بما يضمن فاعلية التفاعلات البنية بين مكوناتها ، وبما يحقق تمثيلاً معرفياً وقيماً فعالاً لقيم المواطنة ودلالاتها السلوكية .

[١ - د] المواطنة العربية في عصر العولمة :

إن اهتمامات التربية ببناء مجتمعات تقدر "قيمة الحرية" في سلوك الأفراد والأداء المؤسسي للحكومات ، يعنى بترسيخ قواعد المواطنة *Principles of Citizenship* لدى الناشئين من أبناء المجتمع، مع التأكيد على ممارسات الديمقراطية الدستورية *Constitutional democracy* . ومن ثم فإن الاعتبار المدنية الخاصة بالمعرفة *Civic knowledge* ، والمهارة *Civic Skills* ، والفضائل *Civic Virtues* ، والمواطنة *Citizenship* ، ينبغي أن تعالج من خلال برامج التربية المدنية *Civic Education* من قبل المربين في بلدان العالم المختلفة ، حيث إن هناك معايير حاسمة للديمقراطية الدستورية لا يمكن لفرد أن يتجنبها *avoided* أو أن تنتهك *Violated* ما دام هناك تأصيل للمعرفة المرتبطة بمعنى " المواطنة في عالم اليوم" .^(٧٠)

ولا شك أنه مع تبني المجتمعات لنماذج مغايرة للتحديث ، ومع الانفتاح المصاحب لستطورات العولمة ، فقدت النزعة الوطنية لمعانها نتيجة لنزعات التشكيك في جذور الوطنية .

فالوطنية تعتمد على خصوصيات في بنية الوطن ، يتحدد من خلالها علاقة المواطن بمجتمعه ورويته للكيفية التي يفتح بها على الآخر ، بالشكل الذي يمكنه من الدفاع عن المصلحة الذاتية داخل العالمية والمصلحة الخاصة داخل العمومية^(٧١).

من هنا كانت المخاطر التي تحقّق بالتقافة الوطنية في مواجهتها للتيارات الهدامة الواردة من الخارج تحت ألقعة عديدة ، وهي تيارات تخشاهما الدول المتقدمة كالدول النامية تماما . وإن كان الطوفان الإعلامي المنهمر من الشمال نحو الجنوب يضع الدول النامية في موقف حرج للغاية إذا لم تتسلح بالوعي الناضج الذي تتيحه الممارسة الديمقراطية ، إذ أن هذا الطوفان يحاول في طريقة تحطيم كل توازن طبيعي لا يخضع لسطوته ، وهو التوازن المرتين بالمصادقية الإعلامية التي إذا أصابها الخلل ، فسرعان ما ينعكس هذا على نظرة الفرد إلى مقومات المجتمع الثقافية التي يستمد منها لثماؤه إلى هذا المجتمع . وإذا كان علينا أن نقف بالمرصاد لأية تيارات يمكن أن تهدد هويتنا الثقافية ، فلا يعني هذا أن ننطلق أو نستوقع بل ننتفض على إيجابيات حضارة العصر بحيث تمنحنا قوة دفع كي نعبر على مستوى العصر نفسه^(٧٢).

ونظرا لإشكاليات الهوية الوطنية في ظل تنامي فكر العولمة والتيارات الداعمة لها ، تبرز الحاجة في الآونة الأخيرة على مستوى المجتمعات الإقليمية ، إلى مهام تربوية جديدة بما يعزز فكرة المواطنة كمدخل لتأكيد عوامل التضامن المجتمعي في مواجهة مشكلاته . وعلى الطرف الآخر فإن مواطنة مأمولة في عصر العولمة تعني شكلا من الانتماء للعالمى *belonging to distinct sphere or world* ، بما يعنى تجاوز الخصوصية الإقليمية إلى مناخ آمن وصالح لكل فرد أو مواطن. ولعل المدخل الأساسى فى تنمية قيم المواطنة هو الذى يؤكد مسؤولية التربية فى إكساب الناشئين " ثقافة المواطنة *Cultural of Citizenship* " والتي تعنى بالتكوين التجميى والبناى *Formative & Summative* للحقوق والواجبات بما يحدد مسؤوليات الأفراد فى مجتمعاتهم. وامتدادا مع عالم الإنسان ، إنها تعنى بالتأثير على إرادة الفرد للوعى بحركة الأحداث وطبيعة المشكلات فى سياق اجتماعى أكبر : *الدولة & العالم & الإنسانية*.^(٧٣) وعلى ذلك فإن التربية من "أجل المواطنة" تهدف إلى تزويد الناشئين بالمعرفة السياسية بما يمكنهم من المشاركة فى لعب الدور على مستوى المجتمع المحلى ، إضافة إلى الرؤية العالمية الحاكمة لحركة الأحداث والمتغيرات فى قضايا مجتمعاتهم أو القضايا العالمية بصورة كلية ، هذا بالإضافة إلى تنمية مدرّكهم حول بعض القضايا العالمية مثل العنصرية *racism* ، اللاجئين

The impact of International Legislation , *Plight of refugees* , قصور التشريع الدولي والتأثيرات المرتبطة بتغيرات البيئة *effects of environmental change* ^(٧٤).

ومن أخطر العوامل التي تؤثر سلبيا على "الشعور القومي & قيم المواطنة" هو الواقع الحالي لتنامي سياسات الإعلام في عصر العولمة . ومع اعتبار البعد الخاص بالعولمة الاقتصادية والعلاقات الفكرية والقيمية المرتبطة بها ، فإن هناك كثيرا من المؤشرات التي تشير إلى أن وسائل الإعلام تخلق حاليا أساليب بديلة لإرساء هويات جماعية وشعور بالانتماء غالبا ما يعتمد على بضائع الاستهلاك والأسماء والرموز التجارية ، ومن ثم تتكامل قيم المواطنة في مقابل تنامي الرغبة والتوحد في الاستهلاك ^(٧٥). ويتساءل Williamson- 1996 عما إذا كانت المواطنة شيء لا يزيد عن أداة بلاغية وشعارات لمواقف أزمة ، بعد أن تم اختصارها لتصبح مرادفة للاستهلاكية ، وبعبارة أخرى فكيف الصقالات الاجتماعية التي كانت تدعمها ^(٧٦) . ويتفق J. Capella مع هذا الرأي مؤكدا على أن قيم المواطنة تتضمن في ذاتها بعدا معنويا *citizenship is just aghostly* مما يجعلها مطلبا اجتماعيا للقيم الباقية فيها *its own survival* ^(٧٧).

وينبغي أن نضع في اعتبارنا رؤى الفكر حول "عالمية المواطنة" *international citizenship* في عصر العولمة . وقد نبه 1993 ، Pallas إلى أهمية مراعاة السياقات الثقافية عند النظر في الدور المستقبلي الذي يلعبه التعليم والتدريب في الارتقاء بالمواطنة والكفالية في سيناريوهات التغير العالمي ^(٧٨).

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن المتغيرات العالمية الجديدة قد أوجدت أشكالا جديدة من التهديدات الموجهة للأمم القومية للدول ، والجديد في هذه الأشكال هو التدخل والتشابك بين مصادر التهديد الداخلي والخارجي ، بحيث أصبح من العسير وضع حدود فاصلة بين أنماط التهديدات الداخلية والخارجية . فالاتجاه نحو التدخل الخارجي في الشؤون الداخلية للدول استنادا إلى اعتبارات إنسانية يتشابك فيه ما هو خارجي مع ما هو داخلي ، والاختراق القائم لحدود الدولة الإقليمية لم يعد قاصرا على التدخل العسكري المباشر ، بل إنه اختراق اقتصادي واتصالي وتكنولوجي يتجاوز الحدود الإقليمية المعروفة ، ولا يمكن أن يتحقق إلا مع توافر عوامل داخلية مساعدة ومتفاعلة معه . بل إن المفهوم التقليدي لميادة الدولة القومية صار اليوم موضع تساؤل ، خاصة وأن هناك قرارات مصيرية بالنسبة للشعوب يتم اتخاذها خارج نطاق مؤسسة الدولة القومية بوصفها المؤسسة السياسية الأم ، كما أن القوة المتولدة عن مجتمع المعلومات الجديد أخذت في تشكيل أبنيتها المؤسسية الخاصة بها والتي لا تعرف حدودا ^(٧٩).

وإن محاولة للحديث عن المواطنة العربية في عصر العولمة تتطلب /أولا : الوعي بطبيعة العلاقة بين المواطنة والمخزون القيمي والحضارى للأمة العربية ، بما يعنى مسؤوليات المواطنة العربية في العمل والإنجاز ، لىأتى للفعل العربى فى مستوى مسؤولية الأمة العربية ورسالتها من جانب ، وفى مستوى الحوار المتكافئ مع الآخر الغربى بما يؤكد مكانة الأمة العربية على المسرح الحضارى العالمى من جانب آخر ، وثانيا : الوعى بعلاقات كل من الموقع والموضع فى شخصية الأمة العربية ، من حيث جغرافيا الموقع وجغرافية الإمكانات فى صناعة التكامل العربى لدعم المكانة العربية. وهذا الوعى من شأنه تحديد متجه الحركة العربية ، إما دوران فى فلك الآخر الغربى بدعوى الحداثة والتطوير ، ومن ثم تكون التبعية لأنها تتحرك فى فراغ ليس من صنعائها ولا هى تملك اتجاهات الحركة فيه ، وإما علاقات دولية تقوم على أساس احترام هوية الشعوب العربية ومكانتها .

وهذه الأخيرة تبنى على افتراض أن الأمة للعربية لا يمكن أن تعيش بخبراتها الماضية بعيدا عن الاستيعاب الجيد للرؤية الحقيقية لحركة الأحداث العالمية والقوى الدولية المؤثرة فيها، بل ينبغى أن تدغم من ذاتها مقومات مكانتها للتكثير فى هذه الأحداث ، ومن ثم فإن رؤيتنا " للمواطنة العربية فى عصر العولمة " تعطى تخطى عقبة مزدوجة : تقليد الماضى دون الوعى بشروط التجربة الاجتماعية والمتغيرات العالمية & والإغراق فى التبعية بدعوى الحداثة والتطور، كما يدلل عليها النموذج الغربى. فالمواطنة العربية الحقّة تنظر إلى تاريخها وهويتها ومكانتها كمرجعية تحدد لها الطريقة التى يمكن أن تتفاعل بها مع أحداث التطور العالمى ، فالهجوم الكاسح للعولمة سيؤدى إلى الارتداد نحو التثبيت بالثقافة والهوية القومية ، إلا أن المعركة ستكون خاسرة ما لم تتحول المقاومة إلى مقاومة إيجابية تتسلح بأدوات ثقافة العولمة ذاتها ^(٨٠). ويشير عصام نعمان إلى أهمية تجديد الثقافة الوطنية والثقافة القومية بأفق إنسانى ديمقراطى وبتعزيز الانتماء إلى الذات والانفتاح على العصر ، وذلك عن طريق إعادة بناء الثقافة العربية من داخلها، وربطها بهوم الشعب والأمة واعتمادها سلاحا فى مواجهة ظاهرة عولمة الثقافة ^(٨١).

إن التحول العميق الذى لحق بالعالم المعاصر يقوم على النظر إلى التحول بوصفه حالة "تألية" مفتوحة ومركية ، يبدو فيها صراع الأيديولوجيات وتصعد المؤسسات الدولية وانحيار التماسك الاجتماعى وانحلال الهويات الوطنية والقومية ، وانخراط الناس فى نشاط اقتصادى استهلاكى متحلل من كل التوجهات والضوابط الجمعية. ومن ثم يكون الطرح فى أحد اتجاهين: إما العودة إلى تراث الشعوب أو تعاطف الدعوة إلى ما بعد الحداثة ، وعليه فإن من أوائل المهمات

النظرية فى العالم العربى أن يصوغ المثقفون والمياسيون مشروع إعادة بناء الموقف العربى كركيزة فى دعم الحوار والمواطنة العربية ، وذلك فى إطار الخصوصيات المميزة للهوية العربية^(٨٢) .

وأمام هذا المعنى تظهر ثلاثة اتجاهات فكرية لكل منها لون خاص فى فهم المواطنة العربية :

الأول : المثقفون الرافضون للنمط الحضارى الغربى شكلا ومضمونا ، وهذا يتجه إلى الإعلام من شأن النموذج والهوية العربية .

الثانى : المثقفون الانقياديون ، والذين يرفعون شعار الحوار مع الغرب ، وهذا يتجه إلى إنماء الواقع العربى بنموذج وتجارب الغرب المتطور .

الثالث : المثقفون المقلدون ، وهذا الاتجاه يميل إلى تبنى النموذج الغربى كمدخل لحل مشكلات المجتمع العربى وضمان تطوره .

وهذه المواقف الثلاثة تتصارع فى عقل ووجدان المواطن العربى ، ومن ثم فإن تربية من أجل المواطنة العربية تعنى لختيار اللغة التى يعبر بها العربى عن حضارته وإنجازاته وفق مسارات يختارها لنفسه ، وبما يتفق مع نقل المكانة العربية وعمق رسالتها .

ولا شك أن وجود تراث حضارى عربى عريض تداخلت فيه الحضارات المختلفة ، يمثل مرجعية فكرية راسخة لدى المواطنين العرب ، يحدد نمط السلوك الاجتماعى وسلم الأولويات القيمى للفكر العربى بأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية^(٨٣) وهذا التراث يمثل أحد العناصر المكونة لـ " بنية المواطنة العربية " بما يدعم مفهوم الأصالة والانتماء .

ولا يمكن بحال من الأحوال أن نغفل هذا العصر الذى نعيشه ، تهينةً للناشئين من أبناء المجتمع لما يمكن تسميته " سلوكيات المواطنة العالمية " . فيقدر ما تكون الحضارة ميراث إنسانى تكون المواطنة العالمية هى القاعدة التى تضع الإنسان أمام مسؤولياته الكلية انطلاقاً من المجتمع الذى يعيش فيه إلى آفاق الرؤى العالمية، ومن ثم يتضح أن الإسهامات الحقيقية التى يقوم بها الفرد لخدمة وطنه تتضمن فى ذاتها خدمة عالمية وإنسانية . الأمر الذى يتطلب ضرورة العمل على ترسيخ مفهوم المواطنة العالمية من خلال ترسيخ قيم الولاء للوطن وغرس أصول الوطنية الصحيحة فى نفوس الطلاب وتعريفهم بواجباتهم تجاه الوطن. فلا تعارض بين القومية والمواطنة العالمية ، بل إن شعور الفرد بقوميته وولائه للوطنى يعتبر خطوة أساسية فى سبيل العالمية

الصحيحة ، وأن الولاء للمجتمع العالمي لا يمكن أن يكون بديلاً للانتماء الوطنى ، إنه يكمل هذا الانتماء ولا يناقضه^(٨٥) .

وأياً كانت صيغ التفكير فى البحث عن دعائم المواطنة فى عالم المستقبل ، فإن العالم كله يتطلع إلى شكل جديد من التفكير للمواطنة فى عالم الإنسانية *Citizenship in The world of Humanity* ، بعدما تحولت حركية النظام العالمى نحو ترسيخ قيم مادية تهدد مكانة الإنسان فى عالم الوجود^(٨٦) . ومن ثم تتضح مسئولية التعليم فى إكساب الناشئين معايير الرؤية العالمية فى تقييم الأحداث والمشكلات ، إضافة إلى تزويدهم بالأبجديات الصحيحة للانفتاح الواعى على التأثيرات الخارجية.

ثانياً دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها :

تهدف التنمية الوطنية الشاملة لشباب مصر إلى تنمية وعى الشباب بمتطلبات المشاركة الإيجابية فى بناء " المشروع الوطنى لمصر المستقبل " ، ذلك أن "زمة المشاركة " هى نتيجة مباشرة لحالة الفراغ السياسى والاغتراب. ومن ثم كانت أهمية رعاية الشباب التى تعنى بحوّلهم من أغلبية صامتة إلى كيان فعال ومؤثر من خلال القنوات للشرعية ، حيث إن قطاع الشباب والجامعى بصفة خاصة ، لا يمكن إسقاطه من حسابات العمل التتموى ولم يعد مقبولا غياب الشباب عن برنامج العمل الوطنى^(٨٧) .

" والتربية من أجل المواطنة " تقوم على أساس إعداد الناشئين والشباب للدخول فى الحياة السياسية للمجتمع بإكسابهم المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات السلوكية اللازمة لتنمية مشاركتهم فى الحياة السياسية ، وبما يمكنهم من دعم ومساندة الاتجاه الوطنى للتنمية . إنها العملية التى تستهدف إعداد الشباب لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل منهم على تنمية قدراته على اتخاذ القرار ، وعلى استخدام التفكير الناقد فى التعبير عن اتجاهاتهم ، والوصول إلى حلول للمشكلات الاجتماعية التى تعيق مسيرة التنمية والانماء الوطنى.

" والتربية من أجل المواطنة " هو الهدف المحورى للتربية السياسية ، والتى تعنى مساعدة الناشئين والشباب على استيعاب الواقع والتفاعل مع إشكالياته بطريقة موضوعية ناقدة ، بما يتيح لهم اتجاهاً إيجابياً نحو المشاركة ، إضافة إلى حسن رعاية النخبة منهم وإعدادهم لتحمل مسؤوليات القيادة والعمل الوطنى

وعلى ضوء ذلك ، فإن " تنمية قيم المواطنة " هي معنى أكبر من مجرد التلقين لسياسة معينة *Political indoctrination* أو للتثنية السياسية *Political Socialization* ، إنها المعنى الذى من خلاله يدرك الفرد واجبات دوره ومسئولياته تجاه مجتمعه ، بما يحمله على تبني رؤية ملائمة للعمل الوطنى من خلال القنوات الشرعية .

وقيم المواطنة لدى الشباب الجامعى تعد بمثابة " قوة المناعة فى الجسم الاجتماعى " من حيث انتمائه وجهده وعمله ووعيه بإمكانات الحاضر والمستقبل ، حيث إن الصورة الراهنة وتحديات المستقبل تعج بالأخطار المحدقة والمتوقعة ، وتستلزم طاقات تفوق بكثير ما ادخره المجتمع لمواجهة أزمت الماضي . ويحزننا كثيرون من الكارثة إذا استمر إيقاع القيم الثقافية على وتيرته الراهنة ومضامينه المضطربة. وعلى ضوء ذلك فقد أن للجامعة أن تملأ فوق جزئيات مناهجها وأنشطتها اليومية لتترك المنظور الكلى لرسالتها ، حتى لا تحجبها رؤية الأشجار فى تفاصيلها عن رؤية الغابة فى خريطتها العامة ، وهى الخريطة التى تعنى بالبعد القومى والقيسى فى رسالة الجامعة ، والتركيز على هذا البعد من خلال ثقافة عمل مشتركة تتدافع فيها الرؤى وتتجاوز القيم ، دون تصارع أو استقطاب ، هذا التركيز لا يقل أهمية عن دور الجامعة فى خدمة التقدم التكنولوجى^(٨٨).

وفى محاولة لتوضيح بعض محددات دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، يتضح لنا أن القضية المطروحة فى هذا المجال ذات بعدين هما : كيف يحدث تمثيل جيد لقيم المواطنة لدى الطلاب الجامعى ؟ ، وما الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور الجامعة فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟ . ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى :

[٢ - أ] متطلبات تمثيل قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة :

لتكوين نظرية عن " قيمة الشباب " يقول *Pearl* : " إذا أردنا أن نكون هناك قيمة للشباب ، فإنه يجب تأهيلهم ليكونوا مشاركين فى المجتمع وليسوا مستقبلين فقط ، وهنا تمثل النقطة الجوهرية فى أية نظرية عن إضفاء قيمة على الشباب^(٩١) . " . وحينما نؤكد على المشاركة كأحد المدخل لتنمية قيم المواطنة لدى الشباب ، فإننا نعنى بذلك " دورا فعالا للشباب فى القرارات المتعلقة بتنفيذ سياسات وممارسات التعليم ، والقضايا الأساسية التى تحدد طبيعة العالم الذى سيعيشون فيه ^(٩٠) . " فالشباب فى هذه المرحلة فى حاجة إلى الحركة فيما وراء المفهوم *move beyond Conceptual Understanding* إلى تعلم الخبرات التى من شأنها أن تبنى لديهم

مهارات المشاركة *Participatory Skills* وممارسة الحياة المدنية ممارسة الحقوق والوفاء بالمسؤوليات وواجبات المواطنة في مجتمع ديمقراطي^(٩١).

وفيما يشير *Patrick - 1995* أن مسؤولية الفرد في مجتمع ديمقراطي تعني التزام قيم المواطنة وفضائلها الأساسية *essential civic values & Virtues* كعوامل أساسية داعمة لحماية وتطوير الديمقراطية الدستورية . ومن أهم الفضائل المدنية التي ينبغي أن تحرص مؤسسات التربية على تلمينها : الانضباط *Self - discipline* ، والكياسة والمرونة *Civility* ، والشفقة *Compassion* ، والتسامح *Tolerance* ، والتقدير الكامل لشرف العطاء *Respect for the worth and dignity* في خدمة المجتمع والحكومة الدستورية^(٩٢)

يعد مجتمع الجامعة بمثابة البيئة الملائمة والحاضن للنشاط لتنمية قيم الانتماء الوطني ، من خلال ما يوفره للطلاب من ثقافة واعية وصحيحة حول مفاهيم الديمقراطية والعدالة والمساواة، والتحديث ، والاطلاع على تجارب الأمم التي قطعت شوطا في التقدم الاجتماعي والاقتصادي. وثمة مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تعمل على دفع الطلاب إلى الاهتمام بالعمل الوطني والأنشطة السياسية : فوجود كثير من الطلاب في مكان واحد فترة طويلة من الوقت ، مع تشابه الاهتمامات يعد حافزا قويا للنشاط التنظيمي ، فالتحادات للطلاب وغيرها من المنظمات الطلابية التي تفرزها السلطات التعليمية ، غالبا ما تيسر أماكن الاجتماعات والتقاءات بين الطلاب المهتمين بالمناقشات والمناظرات^(٩٣).

وظلاب الجامعة في هذه المرحلة العمرية على بداية طريق لتحمل بعض واجبات المواطنة مثل المشاركة في الانتخابات العامة ، وأداء الخدمة العسكرية ، كما أنهم يتعلمون ويكتسبون خلال المرحلة الجامعية كثيرا من القيم والاتجاهات السياسية ، إضافة إلى ذلك فإن الشباب الجامعي باعتبارهم ينتمون لنظام تعليمي معين ، وينهينون لشغل مكانة اجتماعية معينة تفرض عليهم إدراكا أكبر لمختلف ما يحدث في المجتمع المحيط بهم. ومن ثم فإن البيئة الثقافية للطلاب الجامعي إضافة إلى الشعور بالذات من خلال مكانة يتطلع إليها ، تشكل عاملا هاما في تحديد مسؤوليات التعليم العالي في تنمية قيم المواطنة.

وقد بينت بعض الدراسات [*Huntigton- 1968 & وحيد عبد المجيد ، ١٩٩٩*] أن المستويات العليا من المشاركة السياسية والإحساس المرتفع بالكفاءة السياسية ، والشعور بالواجب الوطني يحدث دائما بين الأفراد ذوي التعليم العالي & الجامعي أكثر من نظرائهم ممن انتهى تعليمهم عند مراحله الأولى^(٩٤).

ومن أهم خصائص الشباب الجامعي التي تهيئ لديهم عوامل قابلية تكوين المواطنة النشطة :

- ما يتميز به الشباب الجامعي من فاعلية وديناميكية .
- شعور الشباب الجامعي بالطموح نحو المكافأة والخدمة الوطنية .
- الرؤية تجاه المستقبل ، بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات للنقد وأحكام القيمة على الواقع .
- النضج العقلي بما يمكنهم من تبني تصورات عقلية حول معنى الأيديولوجية والنظم السياسية المرتبطة بها .

[وما تزال القضية مطروحة حول الاستثمار الأمثل للنقطة الحرجة في التقاء هذه الخصائص مع البرامج والأنشطة الموجهة لتنمية قيم المواطنة للطلاب الجامعي].

ويمكن الإشارة إلى بعض الاعتبارات الهامة في تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي، وهي :

- مصداقية الرؤية وفعالية الأداء للمجتمع في ضوء مفهوم البعد الاجتماعي في السياسات العامة .
- الفهم الجيد لمفردات الخطاب السياسي الرسمي في أبعاده المختلفة ، وحدود المسؤوليات الفردية وفق مفهوم المواطنة النشطة .
- حركية الإرادة المجتمعية في الممارسات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية .
- لغة الخطاب القيمي والسياسي في الحوار مع طلاب الجامعات ، في علاقاته بتقديرات العقل وتوجهات الإرادة لصناعة الفعل الوطني والإنجاز الحضاري .

[فالبعد الأول والثاني يتعلق بـ "ثقافة المواطنة" ، ويشير البعد الثالث إلى حركة الإرادة المجتمعية ، بما تشمل عليه من معاني الوفاق والسلام الاجتماعي لتحمل مسؤولية صناعة المكافأة المأمولة للمجتمع . ويعني البعد الرابع بالقناعات الداخلية لحفز إرادة الفرد للعمل الوطني].

ويشير K. Evans - 1998 إلى أن المواطنة في مرحلة الشباب ترتبط بثلاث عمليات نفسية / اجتماعية ^(٩٥) :

- الهوية Identity : وهي تقوم على أساس درجة التوافق بين قيم الفرد وثقافة الجماعة .

- الألفة *Intimacy* : وهى تقوم على أساس التوافق بين أمن الفرد & أمن الجماعة من خلال القيم المتبادلة والاختيار الحر .
- الاستقلالية *Independancy* : وهى تقوم على شقين : الأولى الاستقلالية بمعناها الاقتصادى ، والثانى يعنى بحرية التعبير .

وهذه العمليات الثلاث هى المدخل الرئيسى لضمان تمثيل إيجابى فعال لقيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ، وينبغى أن توضع فى الاعتبار عند التخطيط لأنشطة الطلاب أو الحوار معهم حول قضايا مجتمعهم وبناء مستقبله.

وخلافا لكثير من الرؤى حول العلاقة بين التربية والسياسة [التربية الوطنية ، التنقيف السياسى] ، يرى *B.Crick* أهمية استخدام المدخل المفاهيمى *Conceptual Approach* لتحقيق الأهداف السياسية الخاصة ببنية المواطنة ، وهذا المدخل لا يعتمد على "التلقين *indoctrination*" ولكنه يعتمد على التكوين التجميعى للمفاهيم *Cluster of Political concepts* لبناء رؤية لتحديد مسارات الملوك وكيفية التفاعل مع المواقف والاعتبارات المختلفة حول إصدار الأحكام^(٩١).

ويشير *Mills* إلى جانب عقلى هام فى تكوين المواطنة يطلق عليه "كفاءة الفهم *Competency of Understanding*" ، ويعنى به التركيز على فهم الذات فى علاقاتها بما حولها ، وفهم علاقاتها بالكون ، وفهم ما يدور فى المجتمع وطبيعة السياسات الحاكمة لتوجهاتها وما يترتب على هذه السياسة من حقوق وواجبات اجتماعية^(٩٢). حيث إن كفاءة الفهم تنمو فى سياق العمل التعاونى فى جماعة ، وذلك لاعتبارات هامة ترتبط بفهم الأهداف والترتيب لقواعد العمل وتحديد المهام ، ثم جدول التدبؤات بجدوى تحقيق الأهداف والنتائج المحتملة حولها . وينبغى أن ترتقى التربية بهذه الطريقة " مشروع العمل *Citizen project* " لصياغة أهداف ترتبط بقضايا مجتمعية وتحديد مسئوليات العمل والمهام المطلوبة فى ضوء فهم المواطنة^(٩٣).

ويرى *Gould* أن كفاءة الفهم تعنى استخدام المعلومات لتنمية التفكير ، بحيث يصل الفرد إلى مستوى من التفكير يمكنه من إدراك ما يشغل العالم من مشكلات ، كما يمكنه من فهم دوره ومسئوليته فى المساعدة على حل المشكلات. ويُعد هذا الفهم الكفاء عنصر أساسيا لاتخاذ القرارات الخاصة بالقضايا المجتمعية ، والربط بين معلوماتهم المتاحة وتوقعاتهم حول القضايا والمشكلات المختلفة ، مما يعنى اعتبار كفاءة الفهم عنصرا رئيسيا فى تكوين المواطنة^(٩٤).

وهناك بعد آخر في كفاءة المواطنة وهو "القيم الإجرائية *Procedural Values*" المرتبطة بالثقافة السياسية *Political literacy* ، تلك القيم التي تربط بين مفاهيم السياسة *Political concepts* والتفكير حول الهوية *Thinking about Identity* . وهذا ما يشير بوضوح إلى أن استراتيجيات تنمية قيم المواطنة لأبد وأن تستند إلى مرجعية الهوية المميزة للمجتمع ، حيث إن قيم المواطنة هي أساس الانتماء للهوية^(١٠٠).

ويقترح *MacIntyre* مداخلين لتعليم المواطنة هما : المدخل الأول : وهو المدخل الذي يقوم على أساس علاقة الفرد بالمجتمع ، ويؤكد هذا المدخل على حرية الفرد ، ويعد المواطنة أحد مصطلحات " حقوق الإنسان " إذ يكون على الفرد واجب الدفاع عن حقوقه وحرياته متى علم بها. المدخل الثاني : وهو المدخل الذي يقوم على أساس الدمج بين الطموحات الذاتية للفرد ومتطلبات المواطنة العامة ، حيث يرى أن فعالية النشاط الفردي في المجتمع يتوقف على مدى معايشة الفرد لقضايا المجتمع ومشكلاته ، بما يعنى تدريب الأفراد على المشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات التي تتعلق بمشكلات المجتمع^(١٠١).

ونظرا لأهمية " كفاءة الفهم *Competency of Understanding* " فى تكوين المواطنة النشطة ، واستنادا إلى ما أشار إليه *MacIntyre* حول مداخل تنمية المواطنة ، إضافة إلى الاعتبارات الخاصة بمداخل تنمية القيم " ، يقترح الباحث ثلاثة مداخل أساسية لتنمية قيم المواطنة لدى الشباب ، هي :

■ " كفاءة التفكير المعنى على النقد وتوليد البدائل : وهو مدخل يستند إلى " حقوق المواطن *Citizen Rights* " وهو يعنى بأن يمتلك المواطن " رؤية " لمكانته فى النسيج الاجتماعى لتحقيق ذاته والوفاء بمسؤولياته فى آن واحد . ومن ثم تكون العناية بتدريب الفرد على ممارسة حرياته من خلال النقد البناء واقتراح البدائل والحلول الملائمة للخروج من أزمة مشكلة أو تطوير واقع .

وتتضح مسؤوليات التربية من خلال تنمية ما يمكن تسميته " ثقافة المواطنة " لإثراء وعى الفرد بواجبات دوره تجاه قضايا للمجتمع ومشكلاته .

- G. Hyalon ; *Teaching about Values – A new Approach* (London, Cassell, 1997) .
- J. M. Halstead & M. J. Taylor (eds) ; *Values in Education and Education in Values* (London, The Falmer Press, 1996)
- R. Cardner , et. al ; *Education for Values : Moral , Ethics and Citizenship* (London . Kogan Page limited , 2000)

■ **كفاءة التفكير المبني على مسئولية النتائج :** وهو مدخل يستند إلى الاعتبارات الخاصة بـ " لعب الدور " وما يرتبط به من كفايات الأداء لتحقيق غايات معينة مع تحمل مسئوليات النتائج، وهو المعنى الذي يؤكد مهارات الفرد في تكوين رؤية تكاملية وشمولية للمواقف المختلفة وميكانيزمات التفاعل بين العناصر المكونة لها ، مع اعتبار رؤية الآخر في تقدير النتائج . ومن ثم تكون العناية بتدريب الفرد على الموازنة بين النتائج المحتملة في موقف ما واختيار الأفضل منها ، الأمر الذي يتطلب التزام المنهج العلمي في التفكير، وفي ذات الوقت تحويل مشروع التفكير والعمل الوطني إلى نشاط جماعي ، يتحمل كل فرد فيه مسئوليات وواجبات دوره .

وتتضح مسئوليات التربية من خلال تنمية مهارات المشاركة والميل نحو الديمقراطية ، وذلك من خلال تنظيم " مشروع عمل " يقوم على أساس التكامل بين المفاهيم النظرية وسلوك المواطن والديمقراطية.

■ **كفاءة التفكير المبني على فعالية الحياة المجتمعية وتمايز المكانة :** وهو مدخل يستند إلى تبني " صورة رمزية " مأمولة للمجتمع في حاضره بما يعنى كفاءة الحياة المجتمعية ، وفي مستقبله بما يعنى تمايز المكانة . ويقوم هذا المدخل على تصور افتراضى مؤداه تجاوز الإرادة الفردية لمشكلات وسلبات المجتمع ، في محاولة لاستثمار الإمكانيات المتاحة وفق مسارات أمنة وفعالة لتحقيق أهداف التنمية ، وهو المعنى الذي يعطى أهمية كبيرة لمفهوم " إرادة العمل الوطنى " ومن ثم تكون العناية بتنمية " مهارات التقويم وإصدار الأحكام " وترتيباً على ذلك تتكامل الرؤية لدى الفرد بين توصيف الإمكانيات والتعريف بالمشكلات وحسن تقدير الغايات.

وتتضح مسئوليات التربية من خلال القدرة على تحويل قيم المخزون الحضارى إلى أطر حاكمة لتقديرات العقل حول غايات العمل الوطنى ، ليأتى الفعل الجديد فى تواصل مع عوامل القوة فى تاريخه ، مع مراعاة واقع التغيرات المعاصرة وشروط التفاعل معها ، ومن ثم تتجه الإرادة المجتمعية فى كليتها لبناء المجتمع ودعم مكانته فى عالم الغد.

وهذه المدخل فى مجموعها تستند إلى اعتبارات المخزون التربوى لدى الشباب (كما يتمثل فى المهارات ، والرؤى ، والخبرات ، والقدرة على إصدار الأحكام ،) ، ويتم عملية السطم بأقصى فعالية عندما تكون هذه الاعتبارات فى حالة نشطة *Sharpen* وملامحة لحاجات

للمتعلم ذاته ، والأكثر من ذلك أهمية هو النظر إلى عملية التعلم استناداً إلى العلاقة بين طرفين: الأول يتعلق بدور التربية في استثمار طاقات الشباب وتنمية مهاراتهم ، والثاني يتعلق بالقيمة المضافة على مساهماتهم باعتبارهم شركاء في عملية التعلم .

[٢-ب] بعض مؤشرات دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها:

إن الوعي بقيم المواطنة لدى الشباب الجامعي ينعكس في شكل أو آخر ، كما يتمثل في سعي الطلاب إلى تحمل مسؤولياتهم داخل المناخ الجامعي من خلال مشاركات إيجابية في مناقشة الأهداف ، وحرية التعبير ، والتخطيط للأنشطة الطلابية ، والانفتاح على الفكر العيادي والوطني حواراً حول إشكاليات المجتمع ومستقبل التنمية ومسؤوليات الفرد فيها ، ومن ثم ينمو لديهم الوعي بـ " حق الوطن " . وعلى ضوء ذلك فإن " المواطنة النشطة " تعني بتوافر ضمانات أن يكون لدى الطلاب اختيارات حية وحقيقية لنمط حياتهم في المجتمع ، وأن يستطيع الطلاب العمل بشكل تعاوني في وضع الأولويات واتخاذ القرارات مع من يهتمون بشئون حياتهم^(١٠٧) . ومن ثم يمكن أن تلعب الجامعات دوراً بارزاً في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، إذا ما توافرت لها سبل الاستثمار الواعي لإمكانات الحياة الجامعية ومن مناهج دراسية وأنشطة طلابية ، وتفاعل طلابي نشط ، واتصال بين الجامعة والعالم المحيط بها .

فالجامعة بكل ما فيها من طلاب ، وهيئة تدريس ، ومناهج دراسية ، وأنشطة طلابية...، تشكل وضعاً مميزاً لمناخ تعمل كل وجهاته لتنمية الخصائص الإنسانية للحياة في عالم شامل *Developing Human beings for living in public world* ، ومن المهم لمجتمع التعليم العالي *Higher Education Community* أن يكون هناك مجال للتفكير لتنمية مهارات الأجيال الجديدة *next generation* وإعدادها كنماذج " للمواطنين القادة " *Citizen Leaders*^(١٠٨) . ومن ثم فإن من أبرز التحديات التي تواجه المسؤولين في التعليم الجامعي تتمثل في " كيفية العمل مع الطلاب في مجال الحقوق المدنية والمواطنة " ، الأمر الذي يتطلب مداخل مختلفة في وضع المناهج والسيطرة على مداخل تمكن الطلاب من بناء منافسة مدنية ، وأن يتم التأكيد على أدوارهم وتعليمهم إياها كمواطنين لهم قيمتهم . ومن زاوية أخرى ما الضمانات المثلى التي من خلالها يتم تقديم " تعلماً عن & تعلماً لـ " المواطنة " . وهذه في جملتها تمثل تحديات أمام البرامج التربوية والمواد الدراسية في مجال تدريس " المواطنة النشطة " ^(١٠٩) .

وقد اعتبرت الجامعات الأمريكية أن تكوين مواطنة مسؤولة *responsible citizenship* تعد جزءاً محورياً للنهوض برسالتها، فالقضية لا تتوقف عند مستوى المعرفة بمبادئ الديمقراطية

أو التزام سلوك المواطنة فقط، ولكن إلى جانب ذلك آليات ووسائل التعبير عن الولاء للمجتمع والوفاء بمسؤوليات الفرد تجاه المجتمع الأمريكى، وفيما يشير *W. Morse - 1989* أن التعليم العالى يستطيع أن ينمى لدى الطلاب المهارات المدنية *Civic Skills* وأن تنظم فى برامجها ما يُمكن الطلاب من معايشة خبرات للحياة المدنية *Create the experience of Civic life* ، وذلك إضافة إلى أن المناخ الجامعى / أو مجتمع الجامعة فى كلياته *Broader Community of University* ، وبما تشتمل عليه ، يمكن أن يشكل منظومة "روح & عمل" يتضح من خلالها معنى المواطنة *Citizenship* والمجتمع المدنى *Civic Community* (١٠٥)

ومن الأسباب التى تدعو إلى اهتمام الجامعة بتنمية قيم المواطنة (١٠٦) :

- تنمية الوعي بالثقافة السياسية : *Awareness by political culture* وهو الوعي الذى يستند إلى المعرفة بأيدولوجية الفكر السياسى ونظام المعتقدات والرموز والقيم التى تشكل بيئة العمل السياسى فى المجتمع ، وذلك بما ينمى لدى الفرد عوامل الثقة بالممارسات المختلفة للقرار السياسى ، إنه الوعي الداعم لإرادة العمل الوطنى والذى يعطى المعنى والدلالة للالتزامات الفرد بال دستور والقانون .
- المشاركة السياسية *Political Participation* : ويقصد بها تهيئة الشباب للمشاركة فى التفكير والعمل من أجل مجتمعهم ، إنها المشاركة التى تعنى فى ذات الوقت القدرة على تحمل المسؤولية. والمشاركة السياسية هى أحد مؤشرات المواطنة والانتماء ، الأمر الذى يشير إلى أن اللامبالاة السياسية *Political Apathy* والاعتزال *Alienation* تعد من أخطر العوامل التى تصيب لإرادة المجتمع وتعيقه عن تحقيق أهدافه . وإذا كانت المشاركة السياسية كما يشير إليها *M. Weiner* هى نشاط اختياري يهدف إلى التأثير فى فعاليات العمل السياسى ، فإنها من زاوية أخرى تعنى الوعي بمسؤوليات المواطنة والرغبة فى العمل الوطنى .

وإذا كانت المشاركة السياسية هى إحدى مؤشرات دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة ، فإن مهمة الجامعة لا تقف عند هذا الحد ، بل إنها تسعى إلى تمكين الشباب الجامعى من الأبدييات الصحيحة لمعايشة الخبرات السياسية المختلفة وبرؤية شمولية متكاملة تعبر عن مسؤوليات المواطنة فى مجتمع ديمقراطى .

- التكامل السياسى : *Political Integration* ويقصد بالتكامل السياسى عملية تحقيق التجانس والانسجام داخل الكيان السياسى والاجتماعى ، وغرس الشعور بالولاء والانتماء

للمجتمع، وإيجاد إحساس مشترك بالتضامن والهوية القومية . إنه المعنى الذى يشير إلى توحيد الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية تجاه قضايا المجتمع واقعه ، ومستقبله ، ومصيره .

وإذا كانت الديمقراطية تقوم على أساس حرية التعبير واحترام وجهة نظر الآخر ، فإن الحوار الوطنى يتجه نحو تأكيد المصالح العليا للوطن ، والتي فى ضوئها تتحدد مسؤوليات الأفراد وتتحدد معايير الكفاءة المجتمعية فى إنجاز المهام وتحقيق الأهداف .

ويشير *Boyer & Hechunger - 1981* إلى بعض الاعتبارات حول دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة^(١٠٧) :

- أن يسهم المناخ / الحرم الجامعى *Campus* فى تنمية روح جماعية ورؤية موحدة فى التفاعل & تقييم الخبرات التى يعيشها الطلاب .
- وأن يخلق فى نفوس الطلاب معان قومية جامعة لإرادتهم واتجاهاتهم .
- وأن يبنى لدى الطلاب الرؤية *Prospect* التى من خلالها تتضح علاقات الاتصال والانفصال مع طبيعة الحياة العامة .
- تقديم المداخل المعرفية لتوضيح القنوات الشرعية التى تحدد سمات المواطنة ومسؤولياتها فى المجتمع الديمقراطى .

ومن جانب آخر يوضح *M. Morse - 1989* أن للكليات والجامعات وضع خاص فى تقرير مسؤولياتها تجاه التربية من أجل المواطنة فى مجتمع ديمقراطى " وذلك من خلال^(١٠٨) :

- ينبغى أن تطرح هذه القضايا " المواطنة & الديمقراطية " داخل الحرم الجامعى ، والبحث عن إمكانية تضمينها فى المناهج الدراسية .
- مساعدة الطلاب على تصحيح وجهة نظرهم وزيادة مدركتهم حول " المواطنة فى عالم شامل " وكيف تبنى قيم المواطنة - وذلك فى سياق التفاعل فى الفصل الدراسى .
- تهيئة الفرصة الملائمة للتدريب على مهارات المواطنة ، وأن يكون هناك طرح واضح داخل الحرم الجامعى يتيح للطلاب مشاركة أنشطة لتفكير جماعى حول " الشكل الأمثل لحياة اجتماعية مشتركة " .

وحتى لا تتداخل المفاهيم بين الوظيفة الأساسية للجامعة والأنشطة التى يتوقع أن تقوم بها، فالقضية فى كليتها هى " إعداد وبناء إنسان التنمية فى المجتمع " ، ومن ثم يمكن النظر إلى الجامعة على أنها موطن الدراسة والبحث *The house of study* وموطن السياسة *The house of politics* فى آن واحد ، فكما هى معنية بإعداد الكوادر المهنية المسؤولة عن مهمة التحديث فى المجتمع ، فهى أيضا معنية بالتكوينات السياسية لطلابها *Polotical selves* . (١٠٩)

ومن أهم ما يمكن أن نصل إليه هو أن الجامعة المعاصرة لم تعد مجرد مجتمع أكاديمى تعول عليه المجتمعات أهمية تعليمية وبحثية ، بل برز الدور السياسى لجامعة اليوم ، ذلك الدور الذى يمكن إبرازه فى ضوء الحقائق التالية:

- أن عملية صنع القرار الجامعى لا تخلو من مدلولات سياسية ، سواء كان هذا القرار يتعلق بالجوانب الإدارية أو الأكاديمية ، أو يتعلق بمناشط الطلاب أنفسهم.
- أن الجامعات كانت وستظل إحدى أدوات النظم السياسية للرئيسية فى انتقاء وتدريب وإعداد الصفوة السياسية المستقبلية .
- أن الجامعة باعتبارها أحد المؤسسات رائدة التحديث فى المجتمع ، تملك من الإمكانيات ما يجعلها تحتل المكانة المحورية بين أهم وسائل تغيير وتنمية الثقافة السياسية للمجتمع وتجديدها .
- أن الجامعات تتمتع بإعداد أكثر فئات المجتمع فاعلية وقدرة على الحركة ، وهم الشباب المتعلم بما يملكونه من مهارات وقدرات ، وبما لديهم من قيم واتجاهات سياسية ، ومن ثم تعاضد الدور الذى يمكن أن يلعبوه فى الحياة السياسية للمجتمع طبقا لطبيعة اتجاهاتهم نحو النظام السياسى.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن المناخ الجامعى بتنظيماته وطبيعة القواتين الحاكمة للعلاقات فيه ، يؤكد على أهمية " المشاركة النشطة " من جانب الطلاب فى كثير من مظاهر النشاط والأداء الجامعى ، تلك للمشاركة التى تعد من أهم العوامل فى تنمية قيم المواطنة وفعاليات المناخ الجامعى فى هذا المجال تتضمن :

- تفعيل دور البرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطالب الجامعى " لدعم قيم المواطنة وتنمية الوعي القومى .

- حسن تمثيل صوت الطلاب " للفعل & المشاركة " في بيئة القرار الجامعي .
- التخطيط لضمان فعالية الأنشطة الطلابية & والأنشطة المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية .

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي :

[٢-ب-١] تفعيل دور البرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطلاب الجامعي " لدعم قيم المواطنة والوعي القومي :

ويطلق على هذه البرامج في كثير من الأحيان بـ " التنشيط السياسي " كمدخل لتنمية الوعي بقيم المواطنة وقواعد السلوك الديمقراطي . إلا أن إجمال فعالية البرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطلاب الجامعي " في زاوية التنشيط السياسي وحده يفقد المواطنة معناها ودلالاتها الاجتماعية النشطة ، لأنها بهذا المعنى تشير إلى تضييق سلوك الطلاب بقيم سياسية معينة دون النظر إلى فعاليات إرادته من وراء هذا السلوك ، ومن ثم تنتهي القضية إجمالاً عند مستوى اللفظية. وتشير كثير من أدبيات الفكر التربوي في مجال " تعليم المواطنة Teaching Citizenship إلى أهمية وجود مقررات دراسية Pereira-1993 & Fredella- 1997 (إلا أن هذا الطرح لا يعنى النجاح فقط في الامتحانات ، وإنما إلى هدف أكبر قيمة وهو عملية اكتساب المعرفة بدلالات ممارستها خارج الفصل الدراسي ، ومن ثم تعد هذه المعرفة بمثابة إطار شامل لممارسات السلوك الديمقراطي ، وهي في ذات الوقت المرجعية الملائمة لتفسير قواعد السلوك وتقييم نتائجه (١١٠).

ولا ينبغي أن يغيب عنا أن تنمية قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي تستند إلى مسئوليات الجامعة في تكوين قناعات عقلية ووجدانية بالأهداف القومية للدولة ، فالإيمان بالأهداف القومية للدولة هو المدخل الرئيسي لتحقيق أمنها القومي ، إضافة إلى أمن التنمية فيها ، هنا يشعر الطالب الجامعي بواجباته تجاه وطنه ومسئوليته تجاه قضايا ومشكلاته ، حيث يتنامى لديه الشعور بأمن وجوده بما يشتمل عليه من الكفاءة وتحقيق الذات تحت مظلة الوطن ، وهذا الشعور هو الدافع لإرادة العمل الوطني . ومن ثم يعد الوعي بالهدف القومي هو أحد دعائم بنية المواطنة ، وهو أحد الأهداف الجوهرية في البرامج الخاصة بـ " ثقافة الطلاب الجامعي " .

[٢-ب-٢] حسن تمثيل صوت الطلاب " للفعل & المشاركة " في بيئة القرار الجامعي :

وتعد مجالس اتحادات الطلاب واللجان الفرعية المرتبطة بها ، من أهم ملامح مشاركة الطلاب في بيئة القرار الجامعي ، حيث إن المشاركة في هذه الحالة إما أن تكون بشكل مباشر

متلما هو الحال في لجان اتحاد الطلاب والأنشطة التي تقوم بها ، أو عن طريق التمثيل الطلابي في بيئة القرار . متلما هو الحال في مجالس اتحاد الطلاب . ويستطيع الطلاب من خلالها مناقشة أوضاعهم ومشكلاتهم والتحاور حولها ، وتحديد موقفهم إزاء بعض القضايا التي تواجههم. وينظر إلى الطلاب في هذين المجالين على أنهم ممثلون لمجتمع الطلاب ولهم قيمتهم في بيئة القرار. حيث تفتح لهم المعلومات ومهارات المشاركة للنشطة في الحوار واتخاذ القرارات . وعلى الجامعة أن تهيئ المناخ المناسب للأخذ بآراء الطلاب ووجهة نظرهم بشكل جاد ، وأن يتم تدعيمهم لتنمية البنى الديمقراطية التي تضمن تمثيل وجهات نظر جميع الطلاب^(١١١).

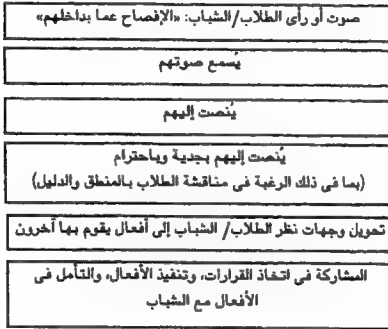
والمشاركة في هذه اللجان هي من زاوية أخرى تثير المزيد من القضايا الخاصة باعتباريات التمثيل الطلابي وتقديم التقارير والبحث عن اتجاهات الطلاب الآخرين تجاه مشروعات العمل المطروحة ، ثم من خلال المناقشة التي تتم داخل المجموعات والمستويات الفرعية في الجامعة ينضج الوعي الحقيقي بقيم المواطنة ومسئولياتها. وعلى ضوء ذلك فإن حسن تمثيل ومشاركة الطلاب داخل بيئة اتخاذ القرار على شكل لجان مختلفة وفرق عاملة تتخذ القرارات والتوصيات الخاصة بسياسات العمل في المشروعات الطلابية ومخططات التنفيذ ، ومجموعات العمل التي تقوم بمدارسة إشكاليات الواقع ومتطلبات تطويره ، كل هذه المهام تسهم في تنمية وعي الطلاب بالأبعاد السياسية والقومية على مستوى الدولة^(١١٢).

ويمكن النظر إلى الأفكار الخاصة بمشاركة الطلاب ببساطة على أنها تقدم "صوتا" معبرا عن فكر الشباب ، ولكن هذا المعنى يؤدي إلى احتمالات نجاح محدودة للبرامج. فالتركيز البسيط على "أن يسمع صوت الشباب" قد يؤدي فقط إلى إظهار أنهم مشاركون نشطاء ، وهو في الواقع يمثل "صمام أمان" للتخفيف من ضغوط التغييرات الواقعية في اتخاذ القرار ، أو يصبح ببساطة سبيلا يشعر معه متخذو القرار بأنهم يقومون "بفعل الشيء الصحيح"^(١١٣).

وكثيرا ما يشعر الطلاب بمحدودية "صوت الشباب" مما دفعهم إلى التفكير في إقامة جسور من "مفهوم الصوت إلى أفكار المشاركة والقيام بفعل ما". والفكرة في ذلك تتمثل في الاعتماد على ما نعرفه أكثر من مجرد الصراخ ، والعمل على تنفيذ البرامج التي ستحدد بشكل إيجابي القضايا المهمة ذات الصلة بثقافة الشباب. ولمنوعات عديدة كان مفهوم "سلم المشاركة" في الجامعة والمجتمع المحلي مفيدا للتمييز بين أفكار "الاستشارة & الانخراط" باعتبارها أفكارا أكثر محدودية من "أفكار المشاركة والقيام بفعل ما". وبطريقة مشابهة يمكن أن نميز بين وجهة نظر "صوت الطلاب / الشباب" وتجهيز المسرح لدمج الشباب

دمجاً حقيقياً في مجتمعاتهم المحلية ، مما يعنى مسئولية رعاية الشباب في الجامعة للعمل على زيادة اهتمامات الشباب الجامعي للتفكير والتأمل في القضايا الكلية التي تؤثر في مستقبل حياتهم ووطنهم .

ويوضح سلم المشاركة طبيعة حركة الأفكار التي يطرحها الشباب: من مستوى الصوت والرأى إلى مستوى الفعل والتأمل^(١١) .



والقضية أمام الشباب الجامعي وفق سلم المشاركة : ما هي القنوات الشرعية التي يتمكن من خلالها الشباب أن يعبروا عن أفكارهم بحرية ، وأن يتابعوا مسارات دراسة مقترحاتهم ، وأن يتأملوا القرارات التي تعنى حياتهم الجامعية والمجتمعية؟ ما هي القنوات التي يضعون من خلالها تأملاتهم لإشكاليات المجتمع في صورة مقترحات تدمج في قاعدة البيانات لصانعي القرار؟، هنا نربي الشباب على معنى "المسؤولية والمواطنة " في أن واحد .

وقد يتخذ الشكل الأمثل لـ " صوت الطالب " لتحويل الانتباه من المشاركة إلى التمثيل / ومن ثم للقيادة ، مع التركيز على تنمية مهارات الطلاب الذين تم انتخابهم أو تبولوا مناصب منسقة أعضاء اتحاد الطلاب. وهذا يعنى إضفاء معنى القيمة والمسئولية على هؤلاء الطلاب ، باعتبار أنهم ممثلين للجامعة ، ومن ثم ينتهى التركيز عند تسويق سمعة الجامعة واعتبار المخرجات الأخرى ثانوية بالنسبة لهذا الهدف ، كما تمثله العلاقات العامة .

وفيما يرى Patrick - 1999 أنه يمكن تصنيف مهارات المشاركة في ثلاثة مستويات هي^(١١٥):

- المساعد *Monitoring* ، وهي التي تتضمن مهارات اكتسب على طريق عمل القادة السياسيين ومؤسسات الحكومة .
- التأثير *influencing* ، وهي تشير إلى المهارات التي تستخدم للتأثير على النتائج في مجال الحياة المدنية والسياسية ، في محاولة لتثبيت *resolution* رأى محدد تجاه القضايا العامة .
- تأكيد مهارات التعاون والتواصل مع قضايا الحياة المدنية والسياسية .

وبعد التصنيف السياسي من الضمانات الحاكمة لفعاليات المشاركة ، وذلك لأن المشاركة النشطة تعني حضور الأهداف القومية والوعي بالممارسات السلوكية للداعمة لها في الموقف ، وهي تعني كذلك أهمية قياسات النتائج ومدى تحقق الأهداف في الموقف في ضوء "قيم المواطنة ومسئولياتها".

وعملية اختيار "أفضل الطلاب" ليتم إعدادهم لانتخابات مجالس الطلاب ، تعني أن أنشطة المشاركة إنما تخفي التزاما باختيار أقل عدد ممكن لاستمرار النجاح ، وهنا نجد إنذارا لفقدان معيار المساواة ، فأصوات من هي التي تسمع ؟ : هل هي أصوات الذين يتحدثون بتماسك أكثر ، أم أصوات الذين نوافق عليهم مسبقا ؟ . ففي المجالس الطلابية والمجالس التي تعمل على تمكين الطلاب من "تفعيل صوتهم" نجد أننا بحاجة لضمان سماع جميع الأصوات ، وأن يتمكن الطلاب جميعا من عبور الجسر الفاصل من "الصوت & الفعل"؛ ويعني هذا اتخاذ إجراءات معينة للتغلب على ميراث الصمت وعدم الثقة وعدم النشاط. هذه هي الرؤية التي تبعد الطلاب تقليديا وبشكل خاص عن المشاركة ، وسيكون من الضروري أن نكون على حذر من الاتجاهات التي تسعى إلى تقليص برامج المشاركة وتراها برامج زائدة يمكن التخلص منها ، أو مجرد برامج يدخلها الطلاب الناجحون بالفعل^(١١٦).

وقد يكون من المفيد إضافة لما سبق ، الإشارة إلى أن مشاركة الطلاب يمكن أن تصبح محدودة ، إذا ما كان هناك اتجاه سائد حول وضع مشاركات الطلاب ضمن نسق لا يتجاوز الحوار إلا في "قضايا آمنة" . ومن ثم تدخل المشاركة ضمن وجاهة النشاط الطلابي ، وذلك لأن أطر المناقشة قد أعدت سلفا . إننا في حاجة إلى إعادة التفكير في كيفية مشاركة الطلاب وجدوى

المشاركة فى ضوء قيم المواطنة ومسئولياتها ، وذلك من خلال تدريب الطلاب على القراءة الواعية لواقعهم الذى يعيشون فيه وعرض إشكالياته بطريقة علمية ومساعدتهم على تقديم اقتراحاتهم بما يعبر عن " حقوق الوطن على أبنائه " .

[٢-ب-٣] التخطيط لضمان فعالية الأنشطة الطلابية & الأنشطة الأكاديمية المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية :

تعتبر اتصالات الطلاب من أهم أشكال التنظيمات الطلابية التى تستهدف تنشئة الطلاب على مفاهيم السياسة وقيم المواطنة ، وذلك من خلال التزام قواعد ممارسات الحكم الذاتى ومبادئ المشاركة فى إدارة حياتهم للدراسية فى الجامعة ، هذا إلى جانب تأثير التنظيمات الطلابية فى الجامعات على قيم واتجاهات الطلاب السياسية ، وخاصة للطلاب المشاركين فى نشاطاتها ، وغالبا ما يتسم هذا التأثير بالفاعلية والاستمرارية^(٢).

وحيث إن فعالية مشاركة الطلاب فى الأنشطة الطلابية يتم من خلال التخطيط لنشاط ومجموعات عمل بما يتفق مع طبيعة النشاط وأهدافه ، إلا أن ما يعنينا هو أن ثقافة العمل فى جماعة { من حيث الاتفاق على هدف موحد ، وتوصيف المهام ، وتحديد الأدوار والمسؤوليات ، وحسن عرض المشكلات وكتابة التقارير ، ومهارات القيادة لتنشيط وحفز إرادة الآخرين لتحقيق هدف يعبر عن تمايز الأداء لدى الجماعة}، كل هذه الجوانب تعتبر قاعدة عامة لدعم الشعور بالمواطنة والمسئولية .

وفىما يرى *Kerschensteiner - 1991* أن إعداد الفرد لعمل جماعى مشترك يتطلب تربية الفرد على معانى الإخلاص والتحكم الذاتى ، والتعاطف مع الجماعة ينمى لديه معنى الحرص والضمير والعمل الجاد والمثابرة فى الخدمة العامة / وكلها فضائل تقوم على أساس قيم الإيثار ، فالعمل المشترك هو التربة الملائمة للتربية الوطنية . ومن زاوية أخرى فإذا كان العمل

• تختلف اتصالات الطلاب من حيث قساعها وتنوعها وصلاحياتها من مجتمع لآخر طبقا للواقع السياسى والاجتماعى القائم . فقد لاحظ بعض الباحثين أن الطلاب فى البلاد الاسكتلندية يشتركون بشكل موسع فى صنع القرارات الجامعية ، حيث يمثل الطلاب فى مجالس الأقسام وفى اللجان التربوية للجامعات . وفى دول أمريكا اللاتينية يسمح للطلاب بأن يكون لهم صوت رسمى فى الشؤون الأكاديمية من خلال بعض التنظيمات المدعومة والمصرح بها رسميا من إدارة الجامعات.

- السيد سلامة الخيسى. مرجع سابق ، ص ١١٢. نقلا عن :

- P. G. Altbach, " Students and Politics " In : *Comparative Education Review* (Vol. 2 No.10, 1986), P.185.

يعنى بتأكيد الذات ، فينبغى أن تهتم التربية بإعلاء قيم المواطنة وحق الوطن كوجه آخر مكمل لتأكيد الذات الفردية ^(١١٧).

ويبين *Patrick , 1995* أهم مهارات المواطنة فى مجتمع ديمقراطى ، ومنها^(١١٨):

- تطوير المهارات الثقافية والمهارات للتشاركية .
- تمجيد الحقوق والطموحات الفردية فى الصالح العام .
- تنمية المهارات والوعى للتمييز بين الأفكار والمعلومات حول الصالح العام ، واستثمار المناقشات لدعم هذه القضايا والدفاع عنها .
- المشاركة فى تحمل المسؤولية تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته .

ومن زاوية أخرى فإن المشاركة فى التخطيط للأنشطة الأكاديمية المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية [مثل : الرحلات العلمية] ، تنمى لدى الطلاب دلالات ومعانى المسؤولية العلمية ، إنها المشاركة الطلابية التى تعنى بنقاط التقاء الاهتمامات العلمية للطلاب مع موضوعات المنهج فى إطار يعنى بثقافة "إنسان للتنمية & مواطن للدولة" .

وعلى ضوء هذا المعنى ، تحدثت بنية المدخل الذى تبناه *Foxire* ، حيث نجد أن المبادئ الأساسية لاختيار الشباب وأدائهم ترتبط بطبيعة المشروعات التى يعطيها المجتمع المحلى قيمة ، والتمثال الأكاديمى أو النظريات العلمية المرتبطة بها ، وهذه هى المبادئ التى تشكل أساس عمليات التعلم فى تلك المرحلة. ويتكامل هذا المدخل كذلك مع مدخل تصميم المناهج وإدارة النشاط لضمان مشاركة الطلاب ^(١١٩)

وهذا يعنى أن تعظيم دور المشاركة يجب أن تضيف القيمة على مساهمات الطلاب وتلبية حاجاتهم الأساسية / ومسئوليات تتعدى مجرد المشاركة إلى سلوكيات المواطنة خارج الجامعة ، وأن تمثل كذلك تحدياً لمسئوليات المشاركين فى عالم المستقبل ، وأن تقدم لهم فرصاً جيدة للتخطيط والفعل والتأمل ، فمشاركة الطلاب يجب أن تتضمن الأنشطة ذات القيمة والتى لها معنى فى ثلاثة جوانب^(١٢٠) :

- بالنسبة للمشارك : [هل هذا المشروع أو ذلك ينبع من اختيار الطلاب وحماهم؟]
- أى أن الطلاب يعملون فى المشروعات والقضايا التى يختارونها ، والتى لها معنى لديهم ،
- والتي يجدون تقديراً لهم فيها .

■ بالنسبة للمجتمع : [هل هذا المشروع أو ذلك يؤدي إلى شيء له قيمة حقيقية في المجتمع؟]
أى أن المجتمع ينظر إلى مجموع هذه الأنشطة الطلابية على أنها تستحق العمل من أجلها، ويمكن للطلاب من خلالها أن يضيفوا شيئاً ذا قيمة للمجتمع . ويطلق على هذا النوع من الأنشطة " الخدمة التطوعية " .

■ أكاديميا : (هل هذا المشروع أو ذلك يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية للتعليم ؟)
أى أن المشاركة في أنشطة / أو مشروعات عمل تأتى مرتبطة بالأهداف الأكاديمية، أو أهداف البرامج التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها .

والمشاركة الطلابية ليست عملية عشوائية ، ولكنها المعنى الذى يضمن حضور عقل الطالب ووجدانه في برنامج التعلم. إنها عناية بالقيمة والمعنى الذى يضاف إلى شخصية الطالب حول " العلاقة بين المكانة والهدف " ، إنها المعنى الذى يحدد مسؤوليات الإنسان في عالمه الذى يعيشه .

وفى إطار هذا المعنى ، فإن محاولة لدعم المشاركة الطلابية ، تعنى تغيير وجهة النظر حول المناهج والقرارات الدراسية إلى صيغة منظومات العلم والمشروعات البيئية المرتبطة بها ، بما يعنى بقيمة العقل والذكاء الإنسانى فى الربط بين عالم الأفكار وعالم الأحداث. هنا يستشعر الطالب أن للعلم قيمة فى أنه يعطى للإنسان معنى فى الوجود من خلال الكيفية التى يتعامل بها مع موجودات الكون ، حيث نكتسب الأفكار دلالات المعنى المرتبطة بها من خلال ما تفرضه من طرح مغاير للعلاقة بين المفردات فى عالم الأحداث. ومن أمثلة هذه المشروعات^(١٢٠):

- مشروعات تنمية المجتمع المعطى .
- بحوث المجتمعات المحلية ومشروعات العمل المرتبطة بها .
- مبادرات طلابية لمناقشة قضايا اجتماعية ومسؤوليات المواطنة فى مواجهتها .
- كتابة التقارير العلمية ، والعمل على تكوين قاعدة علمية موثوق بها حول موضوع أو مشكلة معينة .

ومحاولة تأكيد مكانة العلم فى تفسير عالم الأحداث ، إلى جانب أنها تنمى لدى الطالب مسؤولياته تجاه العالم / البيئة التى يعيش فيها ، تنمى لديه كذلك رؤية معينة حول " مكانة المواطن فى المجتمع " ومن هذه الرؤية يكون خيط الارتباط بـ " المواطنة " .

ويشير J. Patrac-2000 إلى ماتوصلت إليه نتائج ودراسات Center for Civic Education-1994 & NAEP Civics Consensus project- 1996 لإكتساب مهارات المشاركة وتنمية الاتجاه نحو المواطنة ، مشيراً بذلك إلى أنه يمكن تنمية مهارات المشاركة Participatory skills ، والاتجاه نحو المواطنة Civic dispositions في تكوين مواطنة نشطة لمجتمع ديمقراطي ، وذلك من خلال خبرات تعليمية تركز على:

- مشاركة الطلاب في حوار ديمقراطي من خلال أنشطتهم وتنظيماتهم .
- تنظيم الحياة الدراسية بما يضمن التوافق والتناغم مع المنهج المدرسي وثقافة الفصل الدراسي.
- أنشطة التعلم التعاوني التي تعمل من خلالها مجموعات الطلاب للصدرة الأهداف القومية العامة. مثال ذلك المشاركة في القضايا العلمية وحسن الاستجابة للمشكلات الاجتماعية .

وفيما يشير W. Morse - 1989 أن المشاركة الديمقراطية participatory هي من أكثر النماذج المعروفة في تقييم فعالية برامج " تربية المواطنة " وهي تتطلب^(١٢٧):

- المشاركة النشطة active participation
- مهارات التعبير عن المسائل المدنية The civic skills of public talk
- القدرة على إصدار الأحكام public judgement وتبنيها .
- القدرة على التفكير التخيلي imagination thinking
- القدرة على حث الآخرين للعمل the Courage to act
- مهارات تمثيل الجماعة Representative في مواقف الرأي العام .

ومن أهم البرامج الجديدة المقترحة لتنمية مهارات المشاركة Participatory Skills والميل نحو المواطنة & المدنية Citizenship & Civic disposition هو " مشروع المواطنة Project citizen " كما توضحه دراسات مركز للتربية المدنية Center for Civic Education - 1996 . والمشاركون في هذا المشروع يتعاونون Cooperate في مجموعات صغيرة .

- لتحديد دلالات القضايا والمشكلات العامة .
- إجراء الدراسات والبحوث التي تريد من معرفتهم بها .

- فحص الاستجابات المختلفة المقترحة لحل القضية / أو المشكلة .
- اختبار أحد بدائل الاستجابات المناسبة للقضية ، باعتبار أنه الأفضل والذي يدعم القضية تجاه أية إشكاليات مناوئة .
- الاتجاه نحو التطبيق العملي / للتنفيذ بناء على رؤية شاملة وقناعة عقلية للمشاركين لدعم صيغة عملية ملائمة لحل القضية أو المشكلة المطروحة .

ومن أهم ملامح الاستفادة من هذا المشروع " Project citizen " أنه إضافة إلى ما يكتسبه المشترك من مهارات للمشاركة وميل نحو المواطنة ، أنه يصبح قادراً على التحول الشمولي *Constructively engaged* للأبعاد السياسية والمدنية في مجتمع الديمقراطية ، ومن ثم تنمو لديهم الكفاءات *Competencies* اللازمة لدعم ممارسات الديمقراطية.

وعلى ضوء ما تبين من العرض الفكري في محاور الدراسة يتضح أن " تنمية قيم المواطنة " وإن كان هدفًا ضمنياً في ممارسات الأداء الجامعي ، إلا أن الضرورة العصرية (في مواجهة مشكلات : السلبية ، ضعف الانتماء ، الاغتراب ، العزوف عن المشاركة في العمل الوطني ، إشكاليات مفهوم الوطنية والقومية في عصر العولمة ،) تفرض على الجامعات تحمل مسؤولياتها في بناء " المواطنة النشطة " ، بخصوصيات تدعم العلاقة بين " المواطنة ، والانتماء ، وكفايات الأداء "

وفي محاولة لتوضيح الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة ، كانت أهمية البحث عن كيفية الاستثمار الأمثل للنقطة الحرجة في الالتقاء بين خصائص الشباب الجامعي ، والتي تهبط لديهم عوامل قلبية تكوين المواطنة النشطة ، مع البرامج والأنشطة الموجهة لتنمية قيم المواطنة لديهم ، وذلك استناداً إلى :

- خصائص المواطنة النشطة - والقياسات المرتبطة بها .
- فعالية " المناخ & الأداء " الجامعي في علاقته بتنمية قيم المواطنة .

ويكاد يجمع كل من السياسيين والتربويين على أهمية قيم المواطنة في " بناء إنسان التنمية في المجتمع "، إلى جانب أن الوعي بثقافة المواطنة يعد أحد العوامل الداعمة للتنمية والأمن القومي في آن واحد ، بما يضمن تكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية في حركة إيجابية داخل المسارات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية .

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة النظرية من استخلاصات ، كانت الحاجة إلى محاولة التعرف على بعض الاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وطبيعة المشكلات التي تعيق دورها في هذا المجال ، وذلك للوقوف على بعض متطلبات تفعيل دورها في تكوين " المواطنة النشطة " .

الدراسة الميدانية

تحليلها - ومناقشة نتائجها

هدفست الدراسة الميدانية إلى محاولة التعرف على رؤية كل من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها حول مفهوم قيم المواطنة ودلالاتها السلوكية ، وأهمية قيم المواطنة في دعم الكفاءة المجتمعية ، والاعتبارات الحاكمة لمسئوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وذلك في محاولة للوقوف على بعض متطلبات تفعيل دورها في هذا المجال .

وقد أجريت الدراسة الميدانية باستخدام أداتين : الأولى مقابلة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة [بلغ عددهم ٢٤ عضو هيئة تدريس] ، والثانية استبيان تم تطبيقه على عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة [بلغ عددهم ١٣٧ طالباً وطالبة] .

تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

أولاً : من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " مفهوم قيم المواطنة - ودلالاتها السلوكية " ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن وجهة نظر أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] تلتقي عند نقطة واحدة في تحديد مفهوم " قيم المواطنة " بما يكشف عن روح الانتماء في ضبط سلوك الأفراد نحو مسئوليات الوفاء بحق الوطن ، إضافة إلى التأكيد على التزامات الإرادة المجتمعية ، لتوفير ضمانات الحركة الأمانة لبناء مستقبل المجتمع على كفاءة الأداء وتمايز الإنجاز .

طلاب	ت	%	ت	%	هـ . تدريس
١٧	٨٥,٤٠	١٨	٧٥,٠٠		* واجبات الفرد ومسئوليته تجاه الدولة ، مقابل لثقله السياسي للمجتمع وحقوقه المدنية فيه .
١١٥	٨٣,٩٤	٢٠	٨٣,٣٣		* ولاء المواطن للبلاد واستعداده لخدمتها ، والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية .

٩٥	٦٩,٣٤	١٨	٧٥,٠٠	* مستوى عال من الحرية للمواطن مصحوبا بالحديد من المسؤوليات كما يحددها الدستور والقانون ، والوفاء بمهام الدور الوظيفي في ضوء مفهوم حق الوطن .
١٢٣	٨٩,٧٨	٢١	٨٧,٥٠	* أن المواطنة نتاج للديمقراطية ، وهي التي تلزم الأفراد بتحويل مصلحة الوطن من مجموعة مبادئ إلى صيغ للعمل والإنجاز .
١٢٣	٨٩,٧٨	٢٢	٩١,٦٦	* المواطنة هي التي تجعل للإنجاز الوطني روحا في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء ، بما يحمل الفرد معنى المسؤولية الوطنية .
١٢٦	٩١,٩٧	١٩	٧٩,١٦	* مجموعة القيم الحاكمة لتكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية لتحقيق أهداف السياسة العامة للدولة .
٦٤	٤٦,٧١	١٣	٥٤,١٦	* القناعات الداخلية لكفالة الحرية ودعم المسؤولية في حدود التزامات الدستور و القانون .

وقد جاءت أعلى استجابات أفراد العينة لتبرز "أن الديمقراطية هي القاعدة التي تنمو عليها تسليم المواطنة " أن المواطنة نتاج الديمقراطية ، وهي تلزم الأفراد بتحويل مصلحة الوطن من مجموعة مبادئ إلى صيغ للعمل والإنجاز ط ٨٩,٧٨ / هـ. ت ٧٨,٥٠ ومن ثم فإن قيم المواطنة تشتمل على عديد من التزامات الفرد تجاه مجتمعه ، المواطنة هي التي تجعل للإنجاز الوطني روحا في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء ، بما يحمل الفرد معنى المسؤولية الوطنية ط ٨٩,٧٨ / هـ. ت ٩١,٦٦ ، واجبات الفرد ومسؤولياته تجاه الدولة مقابل انتمائه السياسي للمجتمع وحقوقه المدنية فيه ط ٨٥,٤٠ / هـ. ت ٧٥,١٨ ، ولاء المواطن للبلاد واستعداده لخدمتها والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية ط ٨٣,٩ / هـ. ت ٨٣,٣٣ .

وهذه الالتزامات تقوم على أساس قناعات داخلية لدى الفرد تكفي لتحريك إرادة تجاه العمل الوطني، مجموعة القيم الحاكمة لتكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية لتحقيق أهداف السياسة العامة للدولة ط ٩١,٩٧ / هـ. ت ٧٩,١٦ ، مستوى عال من الحرية للمواطن مصحوبا بالحديد من المسؤوليات كما يحددها الدستور والقانون ط ٦٩,٣٤ / هـ. ت ٧٥,٠٠ ، القناعات الداخلية لكفالة الحرية ودعم المسؤولية في حدود التزامات الدستور والقانون ط ٤٦,٧١ / هـ. ت ٥٤,١٦ .

ومن مجموع هذه الاستجابات يمكن الإشارة إلى أن قيم المواطنة تنمو في مناخ الديمقراطية ، هي تحمل الفرد / كل أبناء المجتمع مسؤوليات النجاح في تحقيق الأهداف الكلية للتنمية ، بما يعنى المشاركة فى مشروع النهضة القومية. وعنده فإن قيم المواطنة تمثل نقطة التقاء الجهود الإيجابية والمشاركة الواعية للوفاء بحق الوطن على أبنائه ، بما يعنى تأكيد الضمانات المثلى لتوجه الإرادة المجتمعية فى وثبة كلية نحو المصالح القومية للدولة .

(ب) ومن حيث " دلالات السلوك المرتبطة بقيم المواطنة " تشير استجابات أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس & الطلاب) إلى إيجابيات المشاركة الفاعلة ، إضافة إلى تقدير المعانى للكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومسؤوليات الفرد حيالها ، ومن ثم يكون التحول فى قيم المواطنة من مجرد تقديرات فورية إلى التزامات مواطن وأسلوب حياة مميز لطبيعة المجتمع الديمقراطى .

طلاب		هـ - تدريس	
ت	%	ت	%
١٢٢	٨٩,٠٥	٢٠	٨٧,٥٠
* ممارسة دور أكبر من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية فى الحياة السياسية والاجتماعية .			
١٠٩	٧٩,٥٦	١٩	٧٩,١٦
* الوعى بملامح الثقافة السياسية وحركة القرار السياسى، بما ينمى لدى الفرد الانتماء لمصلحة الأمة			
٩٤	٦٨,٦١	١٥	٦٢,٥٠
* الالتزام بالمحافظة على إنجازات المجتمع وبذل الجهود لدعمها والإضافة إليها .			
١١٩	٨٦,٨٦	٢١	٨٧,٥٠
* تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومسؤولية الفرد/ كل الأفراد فى دعمه وحمايته			
١٠٢	٧٤,٤٥	٢٠	٨٣,٣٣
* اكتساب المعارف وتطوير المهارات التى تنمى رؤية الفرد حول الاعتبارات السياسية فى حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية .			
١٢٠	٨٧,٥٩	١٤	٥٨,٣٣
* تقبل مسؤولية المشاركة فى صنع القرارات التى توجه السياسة العامة فى مجتمعه .			

وكما يتضح من استجابات أفراد العينة أن " المشاركة " هى أحد العلامات المميزة لقيم المواطنة [ممارسة دور أكبر من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية فى الحياة السياسية والاجتماعية ط ٨٩,٠٥ / هـ ت ٨٧,٥٠ ، تقبل مسؤولية المشاركة فى صنع القرارات التى توجه السياسة العامة فى مجتمعه ط ٨٧,٥٩ / هـ ت ٥٨,٣٣] .

ولكى يشارك الفرد بفاعلية لابد وأن تكون لديه رؤية فى تقدير الأحداث وإصدار الأحكام، إضافة إلى شمولية الوعي السياسى تجاه قضايا مجتمعه ، [الوعي بملامح الثقافة السياسية وحركية القرار السياسى بما ينمى لدى الفرد الانتماء لمصلحة الأمة ط ٧٩,٥٦ / هـ.ت ٩١,٦٦ ، اكتساب المعارف وتطوير المهارات التى تنمى رؤية الفرد حول الاعتبارات السياسية فى حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية ط ٧٤,٤٥ / هـ.ت ٨٣,٣٣ .

وعلى ضوء اتجاهات الفرد نحو المشاركة الفاعلة تجاه قضايا مجتمعه ، واعتبارات الرؤية السياسية فى تقييم الأحداث وإصدار الأحكام ، تنمو لدى الفرد معنى الانتماء والشعور الوطنى بمسئوليته [تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومسئولية الفرد/ كل الأفراد فى دعمه وحمايته ط ٨٦,٨٦ / هـ.ت ٨٧,٥٠ ، الالتزام بالمحافظة على إنجازات المجتمع وبذل الجهود لدعمها والإضافة إليها ط ٦٨,٦١ / هـ.ت ٦٢,٥٠ .

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن " دلالات السلوك المرتبطة بقيم المواطنة " لا يمكن أن تقتصر على سلوك المشاركة فقط ، إنها المشاركة الواعية التى تستند إلى قاعدة الانتماء الوطنى والشعور بمسئوليات المواطنة ، وهى كذلك المشاركة الواعية التى تستند إلى مرجعية ملائمة من الرؤية السياسية والمعرفة بالاعتبارات الكلية الحاكمة للقرار السياسى فى مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته .

(ج) أن غيبة الوعي بقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها ، يؤدى إلى تنامي العديد من المشكلات التى تعيق مسيرة التنمية فى المجتمع ، وعلى ضوء ما تبين من استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] أمكن تصنيف استجاباتهم فى ثلاثة محاور :

طلاب		هـ . تدريس		* مؤشر السلبية على المستوى الفردى :
ت	%	ت	%	
١٣٥	٩٨,٥٤	٢٢	٩١,٦٦	- السلبية & الاغتراب
١٠٦	٧٧,٣٧	١٧	٧٠,٨٠	- الرؤية الأحادية فى تقييم حركة الإنجاز للمجتمعى فى ضوء مصالح خاصة .
١٢٣	٨٩,٧٨	١٩	٧٩,١٦	- اضطراب الشعور بالكفاءة ، وما يرتبط بذلك من ضعف الكفاءة .
١١٩	٨٦,٨٦	٢٠	٨٣,٣٣	- اللامبالاة فى تقدير موقع الفرد فى حركة النهضة الحضارية فى المجتمع .
٨١	٥٩,١٢	١٥	٦٢,٥٠	- انحراف الرؤية تجاه الغرب ، باعتباره للقيمة والهدف .

١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦	- ضعف الانتماء الوطنى ، وتنامى الرغبة فى تقليد الغرب .
١٢٢	٨٩,٠٥	١٨	٧٥,٠٠	- استثمار مكانة الفرد فى مجتمعه لتحقيق المصالح الشخصية على حساب مصلحة الوطن .
٩٤	٦٨,٦١	١٧	٧٠,٨٣	- اللامبالاة السياسية ، الصراع الفكرى بين الشباب
١٠٤	٧٥,٩١	١٩	٧٩,١٦	- الصراع بين قيم الشباب الجامعى والقيم السائدة فى المجتمع.
* اضطراب معايير الإنجاز المجتمعى & وتكنى روح التعلق بالهدف القومى :				
طلاب		هـ . تكريس		
ت	%	ت	%	
١٢١	٨٨,٣٢	٢٠	٨٣,٣٣	- تكنى روح التعلق بالأهداف القومية للدولة .
٨٧	٦٣,٥٠	١٦	٦٦,٦٦	- اضطراب معايير الكفاءة والإنجاز فى المجتمع .
١٣٠	٩٤,٨٩	٢٠	٨٣,٣٣	- البعد عن روح النظام ، وافتقار الحماسة تجاه العمل العام .
٩٩	٧٢,٢٦	١٩	٧٩,١٦	- تنامي الذات الفردية والمصالح الخاصة على حساب المصلحة الوطنية .
١٣٠	٩٤,٨٩	٢١	٨٧,٥٠	- ضعف إرادة العمل الوطنى ، والعزوف عن المشاركة فى قضايا المجتمع .
١١٠	٨٠,٢٩	١٩	٧٩,١٦	- ضعف روح الديمقراطية والمشاركة فى القرارات المصرية للمجتمع .
١٢٦	٩١,٩٧	٢٢	٩١,٦٦	- الإغلاء من شأن النموذج الغربى على حساب جهود التنمية الوطنية .
٥٤		٩	٣٧,٥٠	- ضعف حلقة التواصل بين تاريخ الأمة وواقعها وصورة مستقبلها مما يترتب عليه وهن الإرادة .
٥٧	٥٤,٧٤	١٨	٧٥,٠٠	- عدم التخطيط لاستثمار طاقات الشباب فى التنمية
* تهديد عوامل المنافسة والتميز الوطنى " المكنة & الكفاءة" على المسرح الحضارى العالمى:				
طلاب		هـ . تكريس		
ت	%	ت	%	
١١١	٨١,٠٢	١٣	٥٤,١٦	- ضبابية الرؤية حول مكانة المجتمع ومقدرته على المسرح الحضارى العالمى .
١٠٨	٧٨,٨٣	١٩	٧٩,١٦	- وهن الإرادة فى قياسات الإنجاز الوطنى على محاور العالمية & النموذج الغربى .
١٢٤	٩٠,٥١	٢٠	٨٣,٣٣	- تنامي القيم الانهزامية تجاه حوار الإنجاز المتكافئ مع الآخر الغربى .
١٢٦	٩١,٩٧	١٨	٧٥,٠٠	- ضعف إرادة الإنجاز الوطنى تحت تأثير ثورة التكنولوجيا والمعلومات .

وبالمستعرض ما جاء في استجابات أفراد العينة حول المشكلات الناتجة عن غيبة الوعي بقيم المواطنة ، ومع اعتبار تصنيف الباحث لهذه المشكلات [مؤشرات السلبية على المستوى الفردي ، اضطراب معايير الإنجاز المجتمعي وتكني روح التعلق بالهدف ، تهديد عوامل المنافسة والتمايز الوطني " المكانة & الكفاءة " على المسرح الحضاري العالمي] ، يتضح أن هذه المشكلات في جملتها هي نتاج تراكمي لخلل في علاقات الفرد بمجتمعه ، كما يتضح في "مؤشرات السلبية على المستوى الفردي ، الأمر الذي يعنى مسؤولية التربية في تنمية قيم المواطنة والانتماء ، حيث أنه : " من الفصل الدراسي تبدأ صناعة الحضارات " ، ومن ثم فإن رؤية في دراسة قضايا المجتمع ومشكلاته يقتضى بالضرورة مراجعة دقيقة لتقييم جودة الأداء التربوي في مؤسساتنا التعليمية ، خاصة ما يتعلق بقضية " بناء الإنسان : إعداد المواطن ليعيش حياة مجتمعه " .

ثانيا : من حيث وجهة نظر أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] حول قيم المواطنة في علاقاتها بالكفاءة المجتمعية ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(١) أن هناك درجة مناسبة من الوعي بأهمية قيم المواطنة في دعم الكفاءة المجتمعية في مجتمعنا المصري ، وقد أمكن تصنيف استجابات أفراد العينة في ثلاثة محاور :

أهمية قيم المواطنة لتأكيد علاقة المواطن بذاته ودعم الثقة ببلدته :		طلاب		هـ . تدريس	
ت	%	ت	%	ت	%
١١٨	٨٦,١٣	١٩	٧٩,١٦	- دعم ثقة الفرد بذاته ومقدرته على العطاء لخدمة مجتمعه	
١١٨	٨٦,١٣	٢٠	٨٣,٣٣	- إدراك مكانة الفرد في منظومة العمل الكلي داخل المجتمع .	
١٢٧	٩٢,٧٠	١٩	٧٩,١٦	- شعور الفرد بمسئوليته تجاه مشكلات المجتمع وتحديثه.	
١٠٥	٧٦,٦٤	١٤	٥٨,٣٣	- تنامي شعور الفرد بأن قوة المجتمع بمظاهرها المختلفة، هي مظلة الحماية والقيمة لكل فرد من أبنائه .	
١٢٠	٨٧,٥٩	٢٠	٨٣,٣٣	- إعلاء قيم الهوية والانتماء الوطني في مواجهة بعض إشكاليات الفكر المعاصر .	
أهمية قسم المواطنة في دعم مناخ الديمقراطية وسيادة القانون :		طلاب		هـ . تدريس	
ت	%	ت	%	ت	%
١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦	- تأكيد العلاقة بين الحرية والمسئولية في إطار مفهوم واجبات العمل الوطني .	
١٣٠	٩٤,٨٩	٢٠	٨٣,٣٣	- تأكيد العلاقة بين الحقوق للفردي والواجبات في ضوء مفهوم حق الوطن .	

٨٣,٣٣	٢٠	٩١,٩٧	١٢٦	- نضج الروح الوطنية في مناقشة قضايا المجتمع ومسؤوليات النتائج المرتبطة بها .
٩١,٦٦	٢٢	٩٣,٤٣	١٢٨	- أن عطاء المجتمع لأفراده هو نتيجة لمجموع عطاء الأفراد لوطنهم .
٦٦,٦٦	١٦	٨٨,٣٢	١٢١	- أن القانون هو الحد الأدنى لتنظيم الأداء ، وأن معمل الوطنية هو القاعدة الأساسية في تحديد الموجهة الحضارية للمجتمع .
هـ . تكريس		طلاب		* أهمية قيم المواطنة في دعم مفهوم كفاءة الأداء والجودة في الإنتاج :
%	ت	%	ت	
٨٧,٥٠	٢١	٩٠,٥١	١٢٤	- حفز إرادة العمل الوطني تجاه القضايا الكبرى للتنمية .
٧٩,١٦	١٩	٨٦,٨٦	١١٩	- نشر ثقافة الجودة " كفاءة الأداء والجودة في الإنتاج " دعم القوة الاقتصادية في المجتمع .
٧٩,١٦	١٩	٩٣,٤٣	١٢٨	- الامتثال الواعي بالأهداف القومية ، بما يكفل العلاقة بين كفاءة الأداء وبناء مستقبل المجتمع

يقصد " بالكفاءة المجتمعية " : الضمانات المثلّية لوفاء الفرد بكامل مسؤولياته في حدود دوره الوظيفي ومتطلبات مهنته ، مستشعرا بذلك أن جودة الأداء في العمل هي أصول مضافة لدعم عوامل نهضة المجتمع وتقدمه.

وهكذا يتضح من مجموع استجابات أفراد العينة حول " قيم المواطنة في علاقتها بالكفاءة المجتمعية " :

أولاً : أن هناك شعوراً داخلياً ، هو الوجه الآخر لقيم المواطنة ، يتم لدى الفرد وهو إبراز الفرد لمكانته في منظومة العمل الكلي داخل المجتمع " ، استناداً إلى ثقة المجتمع بجهود أبنائه ، وحسن تقدير المجتمع لعملاء كل منهم في مجاله ، هنا تزداد ثقة الفرد بذاته وبمقدرته على الوفاء بمسؤولياته تجاه مشكلات المجتمع وتحدياته ، وهنا يعمل الفرد بمقتضى الواجب الوطني مستشعرا صينفاً جديدة لأمن الوطن في المواطنة وجودة الأداء .

ثانياً : أنه في إطار الفهم الصحيح لقيم المواطنة ، تستقر كثير من معدلات النظام الاجتماعي، منها : العلاقة بين الحرية والمسؤولية ، العلاقة بين الحقوق والواجبات ، العلاقة بين حقوق المواطنين وحقوق الوطن عليهم ، العلاقة بين القانون والتزامات الأفراد . وعليه فإن الخل

فسي أى من هذه المعادلات يكون نتيجة لقصور الوعي بقيمة المواطنة ومسئولياتها ، وأن البعد للترأسي لهذا القصور قد يؤدي إلى كوارث على مستوى المجتمع .

(ب) أن الديمقراطية هي حلقة الاتصال بين كل من قيم المواطنة والانتماء [فهم يمثلون رؤوس مثلث متساوي الأضلاع] ومن ثم فإن حركة المواطن على كل ضلع تحمل في طياتها قيم العيش في جماعة والمشاركة في بناء مستقبل المجتمع والاستعداد للمشاركة في تحمل النتائج وتوضح استجابات أفراد العينة أهم الدعام التي تقوم عليها قيم المواطنة في المجتمع الديمقراطي :

طلاب		هـ - تدريس	
ت	%	ت	%
١٣٢	٩٦,٣٥	٢٠	٨٣,٣٣
١٢٩	٩٤,١٦	٢٢	٩١,٦٦
١١٧	٨٥,٤٠	١٦	٦٦,٦٦
٨٩	٦٤,٩٦	١٤	٥٨,٣٣
١٠٤	٧٥,٩١	١٨	٧٥,٠٠
١٢٥	٩١,٢٤	١٨	٧٥,٠٠

يتضح من استجابات أفراد العينة أن " الديمقراطية " تعد بمثابة ركيزة أساسية في بنية قيمة المواطنة ، [بالديمقراطية تكون المشاركة السياسية الواعية ط ٩٦,٣٥/هـ ت ٩١,٦٦ ، وتكون العدالة الاجتماعية بما يكفل ضمان معادلة العلاقة بين الحقوق والواجبات ط ٩٤,١٦/هـ ت ٩١,٦٦ ، وبالديمقراطية كذلك تتأكد سيادة القانون لضمان جودة الأداء وضبط غايات السلوك لدعم الأهداف الوطنية في الدولة ط ٩٢,٢٤/هـ ت ٧٥,٠٠ .

ولا يمكن أن ننظر إلى " قيم المواطنة " باعتبارها واحدة من مفردات الخطاب السياسي فقط ، ولكنها المعنى الذي يلتقي عنده مداخل تأكيد الهوية وذاتية المواطن ، والعمل من أجل التنمية ، إنها المعنى الذي يشير إلى ثقافة التكامل بين إرادة الفرد وإرادة المجتمع تحت مظلة

الأهداف القومية للدولة [مصداقية الرؤية والأداء بما يعنى فعالية القيم والقالون عند نقطة التقاء مجموع إيرادات الأفراد مع الإرادة السياسية ط ٨٥,٤٠ / هـ. ت ٦٦,٦٦ الضمانات الاعتبارية لقيمة الفرد وإسهاماته فى المشروع الوطنى للتنمية ط ٧٥,٩١ / هـ. ت ٧٥,٠٠ دعم خصوصيات الهوية بما يعنى التناسق بين أيديولوجية الفكر وفكر الحركة ط ٦٤,٩٦ / هـ. ت ٥٨,٣٣ .

ثالثا : من حيث الاعتبارات الحاكمة لدور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(١) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعيق فعالية دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وقد أمكن تصنيف هذه المشكلات فى عدة محاور هى :

مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعى :				طلاب		هـ . تدريس	
				ت	%	ت	%
- اهتمام الجامعة بالتحصيل العلمى وإعداد الكفاءات المتخصصة فى مختلف المجالات .				١٣١	٩٥,٦٢	٢٣	٩٥,٨٠
- الاهتمام بقضايا التطور العلمى ، باعتبارها قضية نهضة المجتمع ودعم اقتصادياته .				١١٩	٨٦,٨٦	٢٠	٨٣,٢٣
- حيادية دور الجامعة تجاه القضايا السياسية وما يرتبط بها من مفاهيم وأنشطة .				١٢٦	٩١,٩٧	٢٤	١٠٠
* مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها :				طلاب		هـ . تدريس	
				ت	%	ت	%
- التقيد بمناهج محددة لإعداد الطلاب لمتخرجين فى الجامعة وفق تخصصات معينة .				١٢٥	٩١,٢٤	٢١	٨٧,٥٠
- عدم وجود برامج خاصة بالتثقيف السياسى وتنمية قيم المواطنة .				١٣٣	٩٧,٠٨	٢٣	٩٥,٨٠
- عدم وجود منهج أو برنامج تعليمى موجه للتثقيف السياسى وتنمية الوعي بقيم المواطنة .				١٣١	٩٥,٦٢	٢١	٨٧,٥٠
- ضعف المناهج الجامعية فى ربط شبابها بالتاريخ القومى والمخزون الحضارى لمجتمعهم .				١١٤	٨٣,٢١	١٧	٧٠,٨٠
* مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس :				طلاب		هـ . تدريس	
				ت	%	ت	%
- كثرة عدد الطلاب ، مما لا يتيح معه مناقشة القضايا الخاصة بسلوك المواطنة والانتماء .				١٢٤	٩٠,٥١	٢٣	٩٥,٨٠
- عدم وجود وقت كاف نظرا لتكدس الجدول بالمحاضرات .				١٢٠	٨٧,٥٩	١٨	٧٥,٠٠

٨٧,٥٠	٢١	٧٠,٨٠	٩٧	- اعتبارات التخصص الأكاديمي لأستاذ الجامعة ، والاهتمام بالإنتاجية العلمية في مجال التخصص .
٨٧,٥٠	٢١	٦٤,٩٦	٨٩	- الاعتبار الخاصة بتقييم نشاط الأستاذ الجامعي وأدائه في هذا المجال .
٧٠,٨٠	١٧	٩٤,٨٩	١٣٠	- ضعف فرص الحوار الديمقراطي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالكلية .
تدريس		طلاب		* مشكلات تتعلق بقياسات الأداء الجامعي وجودته :
%	ت	%	ت	
٨٧,٥٠	٢١	-	-	- أن قيم المواطنة وممارسات السلوك الديمقراطي هي قيم ضمنية خارج قياسات الجودة والأداء الجامعي .
٦٢,٥٠	١٥	٧٣,٧٢	١٠١	- تكتسب مستوى الأداء الجامعي في التعبير عن المضامين التربوية في مفردات الخطاب السياسي الرسمي .
٧٩,١٦	١٩	٧٥,٩١	١٠٤	- قصور دور الجامعة في تربية طلابها على نماذج المشاركة السياسية واكتساب مهاراتها وقيمتها .
٨٨,٣٣	٢٠	-	-	- غلبة المقاييس الخاصة بقيم المواطنة في قياسات جودة الأداء الجامعي .
تدريس		طلاب		* مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانيات المتاحة :
%	ت	%	ت	
٨٣,٣٣	٢٠	٩٢,٧٠	١٢٧	- ضعف الإمكانيات الخاصة بالتخطيط الجيد لاستثمار وقت الفراغ لدى طلاب الجامعة .
٩١,٦٦	٢٢	٨٦,٨٦	١١٩	- أن البرامج والأنشطة القائمة في الجامعة ليست كافية لاستيعاب اهتمامات وأنشطة الشباب الجامعي .

وبالنظر إلى مجموع هذه المشكلات ، وكما عبرت عنها استجابات أفراد العينة :

- مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعي .
- مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها .
- مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .
- مشكلات تتعلق بقياسات الأداء الجامعي وجودته .
- مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانيات المتاحة .

يتضح أننا في حاجة إلى رؤية مغايرة في قياسات جودة الأداء الجامعي وممارساته ، فالقضية أكبر من أن ننظر إليها في ضوء اعتبارات تحقيق الأهداف كما تنص عليها اللوائح أو حصن استثمار الإمكانيات المتاحة أو نسبة نجاح المتخرجين في الجامعة .

القضية تعنى بناء إنسان : مسلح بالعلم التخصصى ومهارات الأداء الوظيفى ليقوم بمهام دوره ومسئوليته ضمن منظومة شبكة النسيج الاجتماعى ، ومن ثم يكون دور الجامعة فى بناء إنسان التنمية ، وهو الإنسان الذى يشعر بالولاء و الانتماء لمجتمعه ، بما يعنى المواطن المسئول الحريص على دعم عوامل القوة لبناء مستقبل مجتمعه ، والقادر على المشاركة النشطة فى مجالاته الاجتماعية والمياسية .

ب - أن هناك بعض القوى والعوامل التى تؤثر على تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، والوعى بالمسئوليات المرتبطة بها ، وممارسات السلوك فى مجتمع الديمقراطية ، وفى ضوء استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب] يمكن ترتيبها على النحو التالى :

طلاب		هـ - تدريس		
ت	%	ت	%	
١٢١	٨٨,٣٢	٢٠	٨٣,٣٣	١ - المنزل / البيئة الأسرية التى نشأ فيها الفرد .
١١٩	٨٦,٨٦	٢٢	٩١,٦٦	٢ - وسائل الإعلام / الصحافة ، الإذاعة ، التليفزيون
١١٤	٨٣,٢١	٢١	٨٧,٥٠	٣ - المناخ الجامعى / ثقافة المناخ الجامعى ، الأنشطة الطلابية، البرامج الموجهة .
١٠٣	٧٥,١٨	١٩	٧٩,١٦	٤ - مصادر الثقافة السياسية / الصحف ، الندوات العامة ، رواد الفكر السياسى وآراء النخبة السياسية .
٩٧	٧٠,٨٠	١٦	٦٦,٦٦	٥ - جماعة الرفاق / أو الجماعات المرجعية التى ينتمى إليها الفرد .
٨٩	٦٤,٩٦	١٤	٥٨,٣٣	٦ - الانتماء الحزبى

ويضيف عدد آخر من أفراد العينة [٤ أعضاء هيئة تدريس] إلى بعض الآثار السلبية لـ " شبكة المعلومات العالمية / الإنترنت " خاصة فيما يتعلق بالإعلاء من شأن النموذج الغربى " الإنسان & الإنجاز " فى مقابل ذلك التقليل من أهمية ثوابت الهوية والقومية فى المجتمعات النامية .

- وبالنظر إلى مجموع استجابات أفراد العينة وكما تشير إليها دلالات النسب المئوية :
- أن للأسرة دور كبير فى تنمية قيم المواطنة ، وهذا يتوقف على أساليب التربية الأسرية وعلاقة الآباء بالأبناء ، والمساحة المتاحة داخل المحيط الأسرى للحوار الديمقراطى حول

القضايا المختلفة ، وتنمية قدرة الأبناء على النقد وإصدار الأحكام ، هذا بالإضافة إلى اللغة التي يتحدث بها الوالدان عن قضايا المجتمع وإنجازاته .

- أن لوسائل الإعلام قدرات فائقة في التأثير على اتجاهات الشباب وقيمتهم بحسب الوسائل المستخدمة ولغة الخطاب الإعلامي ، هذا بالإضافة إلى قوة تأثير الإعلام على الحواس الرئيسية في تكوين القيم [السمع & البصر] إضافة إلى التأثيرات الوجدانية المصاحبة .

ولا يمكن أن ننكر جهود الإعلام المبذولة في مجال تنمية قيم المواطنة ، ولكنها جهود موسمية ترتبط بمناسبات وطنية معينة ، والجهود الأخرى غير مترابطة في الهدف والقيمة ، فللشباب الجامعي في حاجة إلى جرعات إعلامية منظمة وهادفة لإشباع دوافعهم الوطنية.

- ويحتل المناخ الجامعي [ثقافة المناخ الجامعي & الأنشطة الطلابية] المرتبة الثالثة من بين العوامل التي تؤثر في تكوين قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة، وقد يرجع ذلك إلى محدودية أعداد الطلاب المشاركين في الأنشطة الطلابية، إضافة إلى ضعف اهتمامات الطلاب بالأنشطة الطلابية والمشاركة التطوعية أو العمل السياسي على وجه العموم .

- وتزداد أهمية مصادر الثقافة السياسية في تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي ، ولكنها تكون أقل قيمة عندما تقتصر على الاهتمامات الفردية ، ومن ثم تزداد مسئولية الجامعة ، وضمن برامج الأنشطة الطلابية وللندوات بأن تعمل على تفعيل وتنوع هذه المصادر بصورة منظمة [مسابقات ، معسكرات عمل ، ندوات ، قضايا للحوار والمناقشة ،] .

- ويأتي تأثير جماعة الرفاق / أو الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها الفرد في الترتيب الخامس من حيث التأثير في تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي ، ويرجع هذا التأثير إلى طبيعة المرحلة العمرية من زاويتين : الأولى من حيث الاندماج في جماعة ، والثانية من حيث نمو الاهتمامات السياسية عند الطلاب في هذه المرحلة ، كمقدمة لفهم المجتمع والعوامل التي تؤثر على مجريات الأحداث فيه ومسئوليات الفرد تجاه قضاياها ومشكلاته .

- ونظرا لضعف الانتماء الحزبي لدى الشباب ، جاء في الترتيب السادس ، الأمر الذي يضاعف من مسئوليات الجامعة في تشكيل المبركات العقلية لدى الطلاب في ضوء المفاهيم الصحيحة للمواطنة النشطة والمسئوليات المرتبطة بها ، لضمان توحيد الإرادة المجتمعية تجاه قضايا المستقبل وتحدياته .

(ج) أن هناك مجموعة من الوسائل والأساليب التي يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وفي ضوءها يمكن توضيح " معالم الدور الوظيفي للجامعة في تنمية قيم المواطنة " .

ويمكن استعراض ذلك في ضوء استجابات أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس & الطلاب]

على النحو التالي :

طلاب .		هـ . تدريس	
ت	%	ت	%
١٢٦	٩١,٩٧	٢٣	٩٥,٨٠
١٢٥	٩١,٢٤	٢١	٨٧,٥٠
١٢١	٨٨,٣٢	١٩	٧٩,١٦
١١٤	٨٣,٢١	١٩	٧٩,١٦
١١٧	٨٥,٤٠	٢٢	٩١,٦٦
١١٧	٨٥,٤٠	٢٢	٩١,٦٦
١٣١	٩٥,٦٢	٢٠	٨٣,٣٣
١٢٨	٩٣,٤٣	٢٢	٩١,٦٦
١٢١	٨٨,٣٢	١٩	٧٩,١٦
١٢١	٨٨,٣٢	١٧	٧٠,٨٠
١١٣	٨٢,٤٨	١٥	٦٢,٥٠
١١٧	٨٥,٤٠	٢٠	٨٣,٣٣

- إبراز البعد الوطني في ندوات الموسم الثقافي بالجامعة .

- إصدار مجلة جامعية تتناول الرؤية المصرية في لتطبيق على الأحداث العالمية المختلفة .

- الحوار الديمقراطي مع الطلاب حول مشكلات المجتمع وتحديات المستقبل ومسئوليات الفرد المواطن تجاه مجتمعه .

- تدريب الطلاب على الأسلوب العلمي في مناقشة قضايا المجتمع وإشكالياته .

- التأكيد على نموذج المواطنة المصرية في الأنشطة الطلابية في الجامعة [من خلال التخطيط لبرامج الأنشطة الحرة ، ومسكرات شباب الجامعات]

- وجود برامج وندوات موجهة لدخل الجامعة لإنماء الروح الوطنية عند الطلاب .

- تدريس مقررات خاصة بالثقافة السياسية والانتماء الوطني [ثقافة الديمقراطية & قيم المواطنة] .

- برامج وأنشطة طلابية موجهة لتنمية الوعي السياسي ومهارات المشاركة وقادة العمل الجماعي .

- برامج دورية للتطبيق على الأحداث الجارية ، بما يتيح فرصة الحوار الديمقراطي وحرية التعبير .

- تفعيل دور الريادة العلمية ، بما يهيئ فرصة المناقشة الحرة بين الطلاب وأساتذتهم .

- تشجيع المسابقات في مجال العمل السياسي والوطني [حوار حول قضايا ، مشروعات بحثية ، رؤى نقدية واهتراحات للتطوير ،]

- دعوة رجال الفكر والسياسة في ندوات حول إشكاليات للتنمية ومسئوليات المواطن تجاهها .

من أهم ما يلاحظ على استجابات أفراد العينة كما تشير إليها درجات التكرار ودلالات النسب المئوية أن هناك مجموعة مختلفة من الوسائل والأساليب التي يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وأن هذا الاختلاف لا يعنى التعارض بينها ، ولكنه اختلاف من حيث المجال أو مدخل التأثير فهناك من بين الاستجابات ما يشير إلى :

(أ) الاعتبارات الأكاديمية والتوجيه السياسى المباشر من خلال مقررات خاصة بالثقافة السياسية والانتماء الوطنى [تدريس مقررات خاصة بالثقافة السياسية والانتماء الوطنى " ثقافة الديمقراطية & قيم المواطنة " ط ٩٥،٦٢ / هـ. ت ٨٣،٣٣ ، تدريب الطلاب على الأسلوب العلمى فى مناقشة قضايا المجتمع ومشكلاته ط ٨٣،٢١ / هـ. ت ٧٩،١٦ .

(ب) الاعتبارات الخاصة بالبعد الوطنى فى ثقافة المناخ الجامعى من خلال [إبراز البعد الوطنى فى ندوات الموسم للثقافة بالجامعة ط ٩١،٩٧ / هـ. ت ٩٥،٨٠ ، إصدار مجلة جامعية تتناول الرؤية المصرية فى التطبيق على الأحداث العالمية المختلفة ط ٩١،٢٤ / هـ. ت ٨٧،٥٠ ، الحوار الديمقراطى مع الطلاب حول مشكلات المجتمع وتحديات المستقبل ومسئوليات الفرد/ كل مواطن تجاه مجتمعه ط ٨٨،٣٢ / هـ. ت ٧٩،١٦ ، برامج دورية للتعليم على الأحداث الجارية بما يتيح فرصة الحوار الديمقراطى وحرية التعبير ط ٨٨،٣٢ / هـ. ت ٧٩،١٦ ، تفعيل دور الريادة العلمية بما يهيئ فرصة المناقشة الحرة بين الطلاب وأساتذتهم ط ٨٨،٣ / هـ. ت ٧٠،٨٠ .

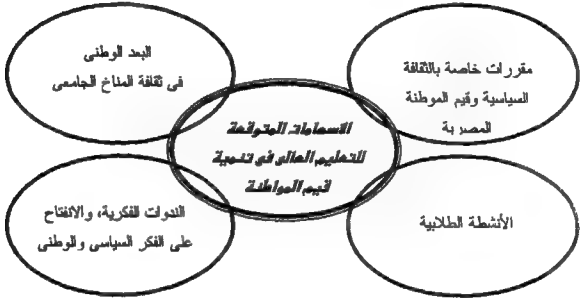
(ج) الاعتبارات الخاصة بالأنشطة الطلابية [التأكيد على نموذج المواطنة المصرية فى الأنشطة الطلابية فى الجامعة : من خلال التخطيط لبرامج الأنشطة الحرة ، ومسكرات شباب الجامعات ط ٨٥،٤٠ / هـ. ت ٩١،٦٦ ، برامج وأنشطة طلابية موجهة لتنمية الوعى السياسى ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعى ط ٩٣،٤٣ / هـ. ت ٩١،٦٦ ، تشجيع المبارقات فى مجال العمل السياسى والوطنى ط ٨٢،٤٨ / هـ. ت ٦٢،٥٠ .

ويوضح بعض أعضاء هيئة التدريس أن المبارقات بهذا الشكل ، هى وسيلة لإنماء روح الوطنية بطريقة فردية ، والأمر الذى يرتبط بمسئوليات الجامعة هو تنمية الثقافة والوعى السياسى لدى مجموع طلابها .

(د) الاعتبارات الخاصة بالندوات الفكرية والانفتاح على الفكر السياسى الوطنى [دعوة رجال الفكر والسياسة فى ندوات حول إشكاليات التنمية ومسئوليات المواطن تجاهها ط ٨٥،٤٠ /

هـ. ت ٣٣,٠٨ ، وجود برامج وندوات موجهة داخل الجامعة لإنماء الروح الوطنية عند الطلاب ط. ٨٥,٤٠ / هـ. ت ٩١,٦٦ .

ويمكن تمثيل هذه المعالم بالشكل التالي :



ولا يمكن النظر إلى اعتبار دون آخر في توصيف " دور الجامعة لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها " ، ولكنها تعمل ومن خلال التفاعلات البيئية بينها لتؤثر على أساليب التفكير وإرادة العمل لدى الطلاب وبما يسهم في تكوين المواطنة النشطة ، وهكذا تتكامل الرؤية حول كفايات الأداء الجامعي في تنمية قيم المواطنة .

(د) على الرغم من أهمية وجود مقررات دراسية تهدف إلى تنمية الوعي السياسي من خلال التعريف بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها ، إلا أن هناك تبايناً في آراء العينة أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة هذه المادة ، وتحميل المناهج الدراسية مواد أخرى مضافة .

وعلى ضوء ما تبين من استجابات أفراد العينة ، يمكن التعرف على بعض الأسباب التي تذب "مقررات دراسية خاصة بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة المصرية " :

هـ . ت		
ت	%	
٢٣	٩٥,٨٠	- تنمية الوعي السياسي بفضيلة المجتمع وأهدافه .
٢٢	٩١,٦٦	- التعرف على الخصائص المميزة لقيم المواطنة والمسؤوليات المرتبطة بها في سلوك المواطن المصري .
٢٠	٨٣,٣٣	- التعرف على معالم وقيم الديمقراطية في سلوك المواطن المصري .
٢٣	٩٥,٨٠	- تكوين مرجعية سياسية تمكن الطلاب من تبني رؤية صحيحة في تقييم الأحداث والمشكلات .
١٨	٧٥,٠٠	- مواجهة إشكاليات الغزو الفكري والسياسي تجاه قضايا المجتمع وتوجهاته التنموية .
٢٠	٨٣,٣٣	- التعرف على الأبجديات الصحيحة للفكر السياسي للناقد في ضوء المصالح العليا للوطن .
١٨	٧٥,٠٠	- تقدير المعاني الكلية المرتبطة بالمشروع الوطني للتنمية ، ومؤشرات حركة الإرادة المجتمعية لدعمه وتحقيقه .
٢٢	٩١,٦٦	- الوعي بمسؤوليات المواطنة من خلال إدراك مكانة المواطن في بنية مجتمعه .
١٧	٧٠,٨٠	- الوعي بقيمة مخزون الأمة وتراثها في سيادة التخطيط و البرامج الوطنية لمستقبلها .

يتضح من استجابات أفراد العينة أن مجموع الأسباب التي تؤيد "مقررات دراسية خاصة بثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة المصرية" ، تعد بمثابة أهداف كلية لبناء منهج ، ولكن الإشكالية ما زالت مطروحة حول الاعتبارات الخاصة بتقييم النتائج ، إضافة إلى عبء التدريس ، خاصة وأن التصور في تدريس هذه المادة قد يحولها في النهاية إلى مادة امتحانية، ومن ثم فإن التقليل على أهمية هذه المادة يتطلب توضيح استراتيجيات التدريس المرتبطة بها ومعايير تقييم النتائج المرتبطة بها .

(هـ) إن الإشكالية في تدريس مقررات خاصة بالتنقيف السياسي يتوقف على قياسات النتائج المتوقعة في ضوء أهدافها حتى لا تتحول إلى مادة امتحانية أو شكلية ، وهذا يتوقف على طريقة التدريس ولغة الخطاب المرتبطة بها ، الأمر الذي يعنى من ناحية أخرى أننا في حاجة إلى " برامج موجهة لتنمية الوعي السياسي ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعي"

ومن الأسباب التي يراها أفراد العينة أعضاء هيئة التدريس تؤيد هذا الرأي :

هـ . ت		
ت	%	
١٩	٧٩,١٦	- تنمية مسؤوليات المواطنة من خلال التفكير المبنى على تقدير النتائج .
١٨	٧٥,٠٠	- الارتقاء بمستوى الوعي الوطني لدى الطلاب .
١٨	٧٥,٠٠	- تكوين رأى عام طلابي تجاه القضايا القومية .
١٧	٧٠,٨٠	- احتواء الإرادة الطلابية في سياق الإرادة المجتمعية الداعمة لمستقبل للتنمية .
١٩	٧٩,١٦	- تمكين الطلاب من تكوين " الرؤية الوطنية " كمرجعية لإصدار الأحكام واتخاذ قرارات المشاركة في الأعمال الجماعية أو التطوعية .
٢٠	٨٣,٣٣	- استثمار طاقات الطلاب من خلال التعبير الحر في التقويم وإصدار الأحكام ، بما ينمي لديهم الوعي بمسؤوليات المواطن لدعم حق الوطن .
٢٣	٩٥,٨٠	- تدريب الطلاب على اكتساب مهارات للمشاركة في العمل السياسي والوطني .
٢٠	٨٣,٣٣	- تنمية قدرة الطلاب على حفز إرادة العمل الوطني من خلال تبني مشروعات تعاونية ذات قيمة في المجتمع المحلي .
٢٣	٩٥,٨٠	- تدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي ، وتقييم المشكلات ، وتحديد المهام والمسؤوليات لمواجهتها .

يتضح من استجابات أفراد العينة أن حاجة الجامعة إلى "برامج موجهة لتنمية الوعي السياسي ومهارات المشاركة وقيادة العمل الجماعي " لا يمكن أن تنفصل بشكل أو آخر عن الاعتبارات الخاصة بتشكيل فكر الطلاب ومذركاتهم حول مسؤوليات المواطنة ، ومن جانب آخر فإن تأكيد الحاجة لهذه البرامج يجمع بين :

- الرؤية الوطنية كمرجعية في إصدار الأحكام وتشكيل رأى عام طلابي تجاه القضايا القومية ، ومن ثم تنمو مسؤوليات المواطنة من خلال التفكير المبنى على تقدير للنتائج.
- مهارات المشاركة الواعية في مجال العمل السياسي والوطني ، وذلك بما يعنى احتواء الإرادة الطلابية في سياق الإرادة المجتمعية وفق المعايير الأمنية لدعم قضايا التنمية ، ومن ثم تنمو لدى الطلاب إرادة العمل الوطني وفي تعاون مع الآخرين للوفاء بحق الوطن .

(و) ونظرا لأن في الحوار إيماء للفكر وتدريب على رؤية الحقيقة في كليتها ، بعيداً عن الرؤية الأحادية التي قد تؤدي إلى للتعصب أو سوء تقدير للنتائج ، فقد تبين من استجابة أفراد العينة [أعضاء هيئة التدريس] أن الحوار بين طلاب الجامعات ورجال الفكر والسياسة حول

إشكالية التنمية ومسئوليات المواطن تجاهها ، يعد من أهم المداخل الملائمة لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ، وذلك للأسباب التالية :

هـ . ت		
ت	%	
٢٢	٩١,٦٦	- أن تهيئة الطلاب لمكانة اجتماعية معينة تفرض عليهم إدراكا أكبر لمختلف ما يحدث في المجتمع المحيط بهم .
٢١	٨٧,٥	- تنمية معالم " الرؤية المستقبلية " بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات النقد وأحكام القيمة على الواقع .
٢٣	٩٢,٨٣	- تنمية مدركات الطلاب حول رؤية القضايا والمشكلات على حاضرة الإنجاز المجتمعي ، بما يعنى كفاءة الفهم ونضج الوعي حول البدائل المختلفة لمواجهتها .
٢٠	-	- الاكتشاف المبكر للقيادة الطلابية ، بما يضمن حسن رعايتها وتنمية مهاراتهم السياسية .
٢٣	٩٢,٨٣	- دعم الانتماء الوطني وحفز إرادة الطلاب للمشاركة السياسية والتطوعية .
١٨٠	٧٥	- دعم خيوط التواصل الفكري بين القاعدة الطلابية وآراء النخبة السياسية حول مسؤوليات المواطنة لدعم قضايا النهضة ومواجهة إشكاليات التنمية .

وهكذا يتضح أن الحوار يسهم في إيماء الفكر وتنمية الكفاءة في فهم قضايا المجتمع ومشكلاته على حاضرة الإنجاز ، بما يعنى حضور الرؤية المستقبلية وخبرات المفكرين السياسيين كقاعدة أساسية في إدراك الأبعاد المختلفة في بنية المجتمع وحركية للقرار السياسى. ومن ثم فإن التواصل الفكرى بين القاعدة الطلابية وآراء النخبة السياسية - إلى جانب تنمية الوعى بمسئوليات المواطن ، فإنه يسهم في تكوين القيادات الطلابية - نواة مجتمع السياسيين في عالم المستقبل .

نتائج الدراسة ومقترحاتها

استهدفت الدراسة محاولة التعرف على الأطر النظرية الحاكمة لدور الجامعة في تنمية قيم المواطننة لدى طلابها والاعتبارات الموجهة لمسئولياتها في هذا المجال ، وذلك من حيث : ثقافة المناخ الجامعي الداعمة لتأكيد العلاقة بين " الكفاءة & المواطننة " ، إضافة إلى طبيعة الأداء الجامعي وممارساته في علاقته بتكوين " المواطننة النشطة " . وذلك في محاولة للبحث عن متطلبات تفعيل دور الجامعة في هذا المجال .

وتحقيقاً لهذا الغرض ، فقد اشتملت الدراسة على محورين : الأول إطار نظري تضمن بعدين هما قيم المواطنة " المفهوم والدلالة " ، دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، والثاني دراسة ميدانية قامت على أساس مقابلة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة ، واستبيان طبق على عينة من طلاب السنوات النهائية بجامعة المنصورة ، حول مسئوليات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وبعض متطلبات تفعيل دورها في هذا المجال .

ويمكن الإشارة إلى أهم ما توصلت إليه الدراسة على النحو التالي :

أولاً : من خلال العرض الفكري في محاور الدراسة النظرية ، فقد تبين :

(أ) أن الديمقراطية هي الحلقة الوسيطة بين كل من " الانتماء & المواطنة " ، فإذا كانت الديمقراطية تعنى حرية التعبير والمشاركة في صناعة القرار ، فإن المواطنة تنطلق من قاعدة " الانتماء " ، الرابطة العاطفية الداعمة لعلاقات الفرد بمجتمعه ، ومروراً بمسئوليات المشاركة الواعية القائمة على أساس من حرية التعبير والإيمان بمكانة الفرد وأهميته في النسيج المجتمعي ، إلى حركة دائمة نحو الارتقاء لتعكس الصورة الرمزية التي يراها الفرد لمستقبل مجتمعه ومسئوليته في تحقيقها. وهكذا يتضح أن الديمقراطية هي مظهر سياسي للسلوك والنشاط ، أما المواطنة فهي مظهر الهوية والانتماء .

وتعرف قيم المواطنة بأنها : " الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالنظام الديمقراطي في المجتمع ، والذي يجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين العس الاجتماعي والانتماء ، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب ، مع الشعور بالمسئولية لتحقيق رموز " الكفاءة & المكنانة " لمجتمعه في عالم الغد " .

(ب) أن المواطنة كقيمة تتوقف على سلوكيات الفرد في إطار معادلة الحقوق والواجبات [حق المواطن ، حق الوطن] ، وهي كمظهر سلوكي تشير إلى حضور الهدف القومي عند مسئوليات الأفراد وإنجازاتهم ، الأمر الذي يعنى من زاوية أخرى أن قدرة الوطن على العطاء تتحدد أولاً وأخيراً بمجموع ما يحصل عليه الوطن من عطاء أبنائه .

(ج) أن هناك علاقة قوية بين " قيم المواطنة & كفايات الأداء " ، الأمر الذي يشير إلى أن تنمية المهارات المرتبطة بكفايات الأداء هي في نفس الوقت أصول تضاف في بنية المواطنة. وعلى الطرف الآخر فإن وهن الشعور بالمواطنة وضعف إرادة العمل الوطني هي خصوم

تستقطع من مؤشرات الكفائية والإنتاجية. ومن ثم فإن التفسير التقني للكفائية يشكل وعى الفرد بالمفردات اللازمة لمنظومة الإنتاج ، في حين أن المواطن في اهتمامها بالعمل والإنتاج كمدخل للتمييز الحضارى ، فإنها تضع ذلك بالأساس في ضوء وعى الفرد بمكانته في شبكة العلاقات الاجتماعية أو النسيج المجتمعي في كليته .

(د) أن هناك بعض الاعتبارات الهامة في تمثيل قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي وهي :

- مصداقية الرؤية وفعالية الأداء المجتمعي في ضوء مفهوم البعد الاجتماعي في السياسات العامة .
 - الفهم الجيد لمفردات الخطاب السياسي الرسمي في أبعاده المختلفة ، وحدود المسؤوليات الفردية وفق مفهوم المواطنة النشطة .
 - حركية الإرادة المجتمعية في المسارات الأمنية لدعم قضايا النهضة والتنمية .
 - لغة الخطاب القيمي والسياسي في الحوار مع طلاب الجامعات ، في علاقاته بتقديرات العقل و توجهات الإرادة لصناعة الفعل الوطني والإنجاز الحضارى.
- ويقترح الباحث ثلاثة مداخل لتنمية قيم المواطنة ، وهي :
- كفاءة التفكير المبني على النقد وتوليد البدائل .
 - كفاءة التفكير المبني على مسؤوليات النتائج .
 - كفاءة التفكير المبني على فعالية الحياة المجتمعية وتمايز المكانة .

(هـ) أن دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها يتم من خلال :

- تفعيل دور البرامج والأنشطة الخاصة بـ " ثقافة الطالب الجامعي " لدعم قيم المواطنة وتنمية الوعي القومي .
- حسن تمثيل صوت الطلاب " للفعل & المشاركة " في بيئة القرار الجامعي .
- التخطيط لضمان فعالية الأنشطة الطلابية & والأنشطة المصاحبة للمناهج والمقررات الدراسية .
- الاندماج في الخدمة التطوعية من خلال " مشروع المواطنة Project Citizen " .

ثانيا : وفي ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية ، يتضح :

١ - من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " مفهوم قيم المواطنة " ودلالاتها السلوكية ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن وجهة نظر أفراد العينة تلتقى عند نقطة واحدة في تحديد مفهوم المواطنة بما يحدد انتماء الفرد وولائه للمجتمع كقاعدة للوفاء بمسئوليته لدعم قضايا مجتمعه وتوجهاته في التنمية. وكما أن المواطنة نتاج للديمقراطية ، فإن المواطنة هي التي تجعل للإنجاز الوطني روحا في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء بما يحمل للفرد معنى للمسئولية الوطنية.

ومن ثم فـإن "قيم المواطنة " تكشف عن روح الانتماء في ضبط سلوك الأفراد نحو مسئوليات الوفاء بحس الوطن ، إضافة إلى التأكيد على التزامات الإرادة المجتمعية لتوفير ضمانات الحركة الآمنة لبناء مستقبل المجتمع على كفاءة الأداء وتمايز الإنجاز .

(ب) أن الدلالات السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة تعنى إلى جانب المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية، الالتزام بالمحافظة على إنجازات المجتمع وبذل الجهود لدعمها والإضافة إليها، وتكوين رؤية حول الاعتبارات السياسية في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية. الأمر الذى يعنى تنامي شعور الفرد لتقدير المعاني الكلية المرتبطة بالمشروع الوطني للتنمية - ومسئوليات الفرد حيالها .

(ج) أن غيبة الوعي بقيم المواطنة - والمسئوليات المرتبطة بها ، يؤدي إلى تنامي العديد من المشكلات التي تعيق مسيرة التنمية في المجتمع ، وقد صنفها الباحث في ثلاثة محاور هي :

- مؤشرات السلبية على المستوى الفردي .

- اضطراب معايير الإنجاز المجتمعي & وتدنّي روح التعلق بالهدف القومي

- تهديد عوامل المنافسة و التمايز الوطني " المكانة & الكفاءة " على المسرح الحضارى العالمي .

والمآل فى هذه المشكلات جميعها ، يجد أن الخلل فى منظومة العلاقة بين الفرد ومجتمعه ، والقيم الحاكمة لانتماؤه ومسئوليته ، ينبئ بالعديد من المشكلات. ومن ثم فإن رؤية دقيقة للبعد التراكمي لهذه المشكلات يعنى أن هناك خطرا يهدد المصالح الوطنية - إذا ما كان ضعف الانتماء الوطني يمثل ظاهرة مجتمعية.

٢ - ومن حيث وجهة نظر أفراد العينة حول " قيم المواطنة في علاقتها بالكفاءة المجتمعية " فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك درجة مناسبة من الوعي بأهمية قيم المواطنة في دعم الكفاءة المجتمعية في مجتمعنا المصري ، وذلك من خلال :

- أهمية قيم المواطنة لتأكيد علاقة المواطن بذاته ودعم الثقة بقراته .
- أهمية قيم المواطنة في دعم مناخ الديمقراطية وسيادة القانون .
- أهمية قيم المواطنة في دعم مفهوم كفاءة الأداء و الجودة في الإنتاج .

وعلى ضوء ذلك ، فإن تربية من أجل المواطنة تعنى إلى جانب ترسيخ قيم الولاء والانتماء الوطنى لدى الناشئين من أبناء المجتمع ، حضور الصورة الرمزية كمستقبل المجتمع في عقول ووجدان لبنائه ، بما يجعل الفرد كل مواطن مصرى يقايس جودة أدائه في عمله وفق متطلبات دوره الوظيفي وعلى مسؤولياته في بناء مستقبل مجتمعه .

(ب) أن توسيع قاعدة الديمقراطية في المجتمع يعد بمثابة المنطلق الرئيسى في تنمية قيم المواطنة والانتماء. وقد اتضح من تباین استجابات أفراد العينة حول دعائم قيم المواطنة في المجتمع الديمقراطي ، أن للمشاركة السياسية الواعية هي المؤشر الرئيسى لضمائم الاعتراف بقيمة الفرد في مجتمعه ، وحيوية ، وجودة ، ودوره الوطنى، والثقة بمقدرته على الإسهام الفعال في المشروع الوطنى للتنمية ، ومن ثم :

- تحقق العدالة الاجتماعية بما يكلل ضمان معادلة العلاقة بين الحقوق والواجبات .
- وتلاقي مجموع إرادة الأفراد مع الإرادة السياسية لبناء " مجتمع المستقبل "
- وتأكيد في ثقافة المجتمع معنى سيادة القانون لضمان جودة الأداء وضبط غايات السلوك لدعم الأهداف القومية في الدولة .

يرعد هذا المستوى بتحقيق المعنى الشمولى: "التناسق بين إيديولوجية الفكر وفكر الحركة"!

٣ - ومن حيث الاعتبارات الحاكمة لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعيق فعالية دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، وهى :

- مشكلات تتعلق بأهداف التعليم الجامعى .
 - مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية المرتبطة بها .
 - مشكلات تتعلق بمسئوليات أعضاء هيئة التدريس ودورهم فى الرعاية الطلابية .
 - مشكلات تتعلق بالأداء الجامعى وجونته .
 - مشكلات تتعلق بالأنشطة الطلابية والإمكانات المتاحة .
- (ب) أن هناك مجموعة من القوى والعوامل التى تؤثر فى تكوين قيم المواطنة لدى الشباب الجامعى ، وهى على الترتيب [المنزل ، وسائل الإعلام ، المناخ الجامعى ، مصادر الثقافة السياسية، جماعة الرفاق ، الانتماء الحزبى]
- (ج) أن الوسائل والأساليب التى يمكن للجامعة أن توظفها لتنمية قيم المواطنة لدى طلابها، وفى ضوءها يمكن توضيح " معالم الدور الوظيفى للجامعة فى تنمية قيم المواطنة " ، تجمع بين :
- الاعتبارات الأكاديمية والتوجيه السياسى المباشر من خلال مقررات خاصة بالثقافة السياسية وقيم المواطنة المصرية.
 - الاعتبارات الخاصة بالبعد الوطنى فى ثقافة المناخ الجامعى ، من خلال ندوات الموسم الثقافى ، والمجلات الجامعية ، وحيوية الحوار الطلابى فى المناسبات الوطنية .
 - الاعتبارات الخاصة بالأنشطة الطلابية [برامج الأنشطة الحرة & معسكر شباب الجامعة]
 - الاعتبارات الخاصة بالندوات الفكرية والانفتاح على الفكر السياسى الوطنى .
- (د) هناك إجماع بين أفراد الهيئة [سواء من الاستجابات على مفردات الاستبيان ، أو التعليقات والأراء المضافة] ، أنه مهما اختلفت آليات الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى طلابها ، فإن رؤية كلية لقضايا مواطنة الشباب الجامعى تبقى :
- تمكين الطلاب الجامعى من الأبجديات الصحيحة للفكر السياسى الناقد فى ضوء المصالح العليا للوطن ، إضافة إلى القدرة على تقدير المعانى الكلية المرتبطة بالمشروع الوطنى للتنمية ومؤشرات حركة الإرادة المجتمعية لتحقيقه .
 - تمكين الطلاب من تكوين الرؤية الوطنية " كمرجعية لإصدار الأحكام واتخاذ قرارات المشاركة فى الأعمال الجماعية أو التطوعية .
 - تكوين رأى عام طلابى تجاه القضايا القومية فى مجتمعهم ، بما يدفعهم إلى التفكير فى معنى الواجبات الوطنية .

- تنمية معالم " الرؤية المستقبلية " بما تشتمل عليه تلك الرؤية من اعتبارات النقد وأحكام القيمة على الواقع ، إلى جانب الإدراك الواعي بالتأثيرات المحتملة للتطور العالمي على التنمية وطموح المكانة في مجتمعهم .
- تدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي ، وتقييم المشكلات ، وكيفية تحديد مهام ومسئوليات المواجهة .

مقترحات الدراسة

نظرا لإشكاليات التعددية في المجتمعات الغربية ، يتجه البحث التربوي على ضوء التوجهات السياسية العامة لدراسة " المواطنة " كقيمة تسمو بذاتية الفرد وطموحاته فوق إشكاليات التعددية الثقافية والعرقية لدعم السلام الاجتماعي في الداخل والبحث عن المصالح العليا في العلاقات الدولية .

إلا أن معالجتنا لقيم المواطنة في مجتمعنا المصري يتجاوز هذا المعنى ، بما يعني تحمل الفرد لمسئوليته في إطار المشروع الوطني للتنمية ، إضافة إلى حضور معاني القوة من مخزون مصر الحضاري ليأتي الفعل الوطني كقيمة مضافة إلى هذا المخزون وفي تواصل معه ، ومن ثم يكون توحيد الشخصية المصرية مع تاريخها وذاتها وإمكاناتها للوفاء بمتطلبات النهضة والتنمية من جانب ، ومن جانب آخر المشاركة الفاعلة في بناء " مصر المستقبل " في إطار مفاهيم إمكانات القوة وتمايز المكانة. وعلى ذلك فإن تنمية قيم المواطنة لدى أبناء مصر تعد أحد الاعتبارات المعنوية الهامة في تحقيق الإنجاز الوطني والنهضة الحضارية في مصر .

وعلى ضوء ما أبرزته نتائج الدراسة ، يمكن اقتراح التوصيات التالية :

- ١ - ضرورة العمل على استجلاء المعالم المميزة لثقافة المفاخ الجامعي الداعمة لتأكيد العلاقة بين الكفاءة والمواطنة ، وذلك من خلال :
- تنمية ضوابط الأحكام القيمية لالتزامات طلاب الجامعة بخصائص وسمات المواطنة المصرية .
- العمل على إقامة المعارض والندوات الثقافية ببرامج موجهة نحو مسؤوليات المواطنة المصرية في مواجهة إشكاليات التطور العالمي .

- تنمية وعى الطلاب بقيمة العلم فى بناء مجتمع الكفاءة ودعم عوامل تمايز المكانة فى عالم المستقبل ، ومن ثم تنمو لديهم الدلالات الوطنية لتوظيف العلم فى بناء مستقبل مجتمعاتهم .

٢ - تفعيل دور الريادة العلمية [حوار الطلاب مع أساتذتهم] ، والرعاية الطلابية من خلال البرامج والأنشطة المختلفة لتنمية مهارات المشاركة وتحمل المسئولية والعمل فى جماعة ، وذلك بما يرضى للنظر إلى أطراف العلاقة الكلية للأداء الجامعى و ممارسته فى علاقته بتكوين " المواطنة النشطة " .

٣ - التخطيط الجيد لمعسكرات الشباب الجامعى ، ومشروعات العمل التطوعى / مشروع المواطنة ، وذلك لضمان احتواء الإرادة الطلابية فى المسارات الآمنة للعمل الوطنى ، وذلك من خلال :

- تنشيط مهارات إدارة المواقف والأزمات برؤية تتجاوز السلبيات إلى المعانى الخاصة بمسؤوليات المواطنة .
- تنشيط المفاهيم الوطنية والقومية فى نفوس الطلاب ، لتحمل عملها بين العوامل الحاكمة للسلوك الطلابى .
- العمل على حماية الأطر الفكرية الوطنية لأحكام الطلاب فى مواجهة التيارات الفكرية المغايرة .

المراجع

- ١- منير بشور : *التربية العربية - التربية فى العالم العربى فى القرن الحادى والعشرين* ، ط١ ، بيروت - دار نلسن ، ١٩٩٥ ، ص ٧١ .
- ٢- روجر هولندسورث : *المدارس التى تخلق أدواراً حقيقية ذات قيمة للشباب* ، ترجمة : د.أحمد عطية أحمد ، مجلة : *مستقبلات* ، المجلد ٣٠ - ٣٤ ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونيسكو ، سبتمبر ٢٠٠٠ ، ص ٤١٩ .
- ٣- المرجع السابق ، ص ٤١٩ - ٤٢٠ .
- ٤- كارل م . إيفنس : *تشكيل المستقبلات : التعليم من أجل الكفاية والمواطنة* ، ترجمة : خيس بنحميدة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / إدارة التربية ، المركز العربى للتعبير والترجمة بدمشق ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤ .

- 5- J. Patrick – 1991 ; *Teaching the Responsibility of Citizenship* “ ERIC – ED : 332929 .
- 6- J . Patrick – 1999 ; “ *The Concept of Citizenship for Democracy* “ ERIC – ED 342532 .
- 7- See:
 - C . Charles – 1994 ; “ *Civic Education for global Understanding* “ ERIC – ED 370882 .
 - J . Patrick – 1997 ; *Global trends in Civic Education for Democracy* “ ERIC – ED 410176 .
- 8- K . Osborne & J . Goodrich ; *Citizenship Education* (Canda, The Center for Canadian Studies Mount Allis on University , 1999) P.102.
- ٩- حامد عمار : " الجامعة واضطراب القيم " في كتابه : *الجامعة بين الرسالة والمؤسسة* ، من سلسلة دراسات في التربية والثقافة ، ط١ ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٦ ، ص ١٢ ، ١٧ .
- ١٠- روجر هول سورت : *مرجع سابق* ، ص ٤٢٤ .
- ١١- كارل م . إيفنس : *مرجع سابق* ، ص ١٦١ – ١٦٢ .
- ١٢- إسماعيل عبد الكافي : *التعليم وبث الهوية القومية في مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة* ، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٩١ .
- 13- E. Otten – 2000 ; “ *Character Education* ” (ERIC: ED 444932)
- ١٤- لطيفة إبراهيم خضر : *دور التعليم في تعزيز الانتماء ، رسالة دكتوراه منشورة* ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٠ .
- ١٥- وحيد عبد المجيد : *الوطنية والتفكير السياسي : مصر في بداية ونهاية القرن العشرين* ، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، ١٩٩٩ .
- ١٦- السيد سلامة الخميسي : *الجامعة والسياسة في مصر - دراسة نظرية وميدانية عن التربية السياسية لشباب الجامعات* ، رسالة دكتوراه منشورة (الإسكندرية) ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .
- ١٧- سيد أبو ضيف عمر : *الثقافة السياسية لطلاب الجامعات المصرية ، رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التجارة بالإسماعيلية ، قسم العلوم السياسية ، ١٩٩٣ .

18- W.Morse – 1984 ; "Renewing Civic Capacity : Preparing College students for Service and Citizenship" (ERIC : ED 321704)

١٩- ظلال محمد عادل : "إمكانية مشاركة طلاب الجامعة في العملية التعليمية - دراسة تحليلية"، من بحوث مؤتمر : *التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي* ، كلية التربية - جامعة حلوان ، ٢ - ٣ مايو ٢٠٠١ .

٢٠- فؤاده البكري : دور وسائل الإعلام في تنمية ثقافة المشاركة لدى النشء والشباب ، من بحوث مؤتمر : *التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي* ، مرجع سابق .

21- T . Charles – 1994 ; "Civic Education for Global Understanding" (ERIC : ED 370882)

22- J . Patric – 1997 ; "Global trends on Civic Education" (ERIC : ED 410176)

23- Crick & R. Arrawsmith ; *Citizenship Education the Global Dimension – Guidance for key Stages 3 and 4* (London , Development Education Association , April – 2001)

٢٤- روجر هولند سورت : مرجع سابق ، ص ٤٢٤ .

٢٥- كارل م . إيفنس : مرجع سابق ، ص ٢٠ .

٢٦- نقلا عن :

- R.Dearing; *Review of Qualifications for 16 – 19 Years old* (London , IMSO , 1996) , PP . 125 – 126 .

٢٧- محمد رؤوف حامد : *الوطنية في مواجهة العولمة* ، من سلسلة كتاب الرأ ، ع ٦٤٧ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٩ ، ص ١٠ .

٢٨- المرجع السابق ، ص ٤٢٦ .

٢٩- روجر هولند سورت : مرجع سابق ، ص ٤٢٦ .

30- W. Morse – 1989 ; " Renewing civic capacity preparing college students for service and citizenship " , ERIC – ED 32170+ , P . 3 .

٣١- عبد الكريم غلاب : *أزمة المفاهيم واتحاراف التفكير* ، سلسلة الثقافة القومية ٣٣ ، ط١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٨ ، ص ٦٠ .

- ٣٢- المرجع السابق ، ص ٦٢ .
- ٣٣- محمد عاطف غيث [وآخرون] : *المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية* [الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥] ، ص ٥٦ .
- ٣٤- أحمد زكي بدر : *معجم العلوم الاجتماعية*، القاهرة، مكتبة لبنان، ١٩٩٣، ص ٦٠ - ٦٢ .
- 35- D . W . Borgan ; *Citizenship today [U.S.A , University of north carolina press , 1990]* PP . 4 - 5 .
- 36- J . Patric - 1999 ; *Op.Cit* , P . 4 .
- 37- B . Crick ; *Essays on Citizenship* (London , Continum , 2000) , PP . 47 - 100 .
- 38- J . Patric - 1999 ; *op.cit* , P . 2 .
- ٣٩- لمزيد من التفصيل ، يمكن الرجوع إلى:
- لطيفة خضر : *دور التعليم في تعزيز الانتماء* ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٠ .
- ٤٠- كارل م . اينفس : *مرجع سابق* ، ص ١٨ - ١٩ .
- 41- J . Quicker ; " Individualism and citizenship : Some problems and possibilities" *J . of International studies in sociology of education* [vol 2 , No 2 , November 1992] , PP . 194 - 150
- 42- B . Weatherill ; *Speaker's Commission Encouraging citizenship* [London , HMSO , 1990] , P . 83 .
- 43- F . Morell ; *The work of the speaker's commission and its definition of citizenship in K. Fogelman [ed]: Citizenship in school* [London , David Fulton , 1991] , P . 23 .
- ٤٤- حامد عمر : *مرجع سابق* ، ص ١٧ .
- 45- J . Patrick - 1999 ; *Op . Cit* , PP . 2 - 3 .
- 46- K . Osborve ; " The Teaching of History and Democratic Citizenship". *In : in Defence of History : Teaching the past and the Meaning of Democratic Citizenship* (Tornto , our school our selves / Lorimer , 1995) , PP . 9 - 48 (Abstract) .

٤٧- موسيه روسى : تعلم العيش معا : جزء مكمل لتعليم المواطنة ، ترجمة : أحمد عطيه أحمد ، مجلة : مستقبلات ، مجلد ٣٢ - ٣١ ، القاهرة ، مركز مطبوعات الليونسكو ، مارس ٢٠٠٢ ، ص ١١٠ .

48- R . Dawson & K . Prewitt ; *Political Socialization edition* (Boston . Little Brown & Group , 1989) , PP . 147 - 148 .

49- J . Patric - 1997 ; "The framework for the National Assessment of Educational progress in Civics", *ERIC* : ED 410179 , P. 2.

٥٠- سيد أحمد عثمان : *التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية* ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠ - ٢١ .

٥١- نبيل راغب : *تجربة مبارك الديمقراطية : النظرية و التطبيق* ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤ ، ص ١١٨ .

٥٢- سيد أحمد عثمان : *مرجع سابق* ، ص ٤٠ .

٥٣- *المرجع السابق* ، ص ٤٠ .

٥٤- كارل م . لينفس : *مرجع سابق* ، ص ١٩ .

55- W . Morse , *Op. Cit* , P . 2 .

56- D . Oliver & D . Heater ; *The Foundation of Citizenship* [London , Harvester & Hertfordshire press , 1994] , P . 18 .

57- R . Moore ; " Educational and the Ideology of production " , *J . of sociology of Education* [Vol. 18 , No. 2 , September 1987] , P. 230 .

58- M . Rudner - 1991 ; " Assessing civics Eeduction " *ERIC* : Ed 338698

٥٩- نبيل راغب : *مرجع سابق* ، ص ٢٨٨ .

60- W . Morse - 1989 ; *Op. Cit* , P . 4 .

61- W . Morse ; *Op. Cit* , P . 4

62- J . Annette ; " *Citizenship studies , Community service learning and higher Education* " in : Edited by : R . Gardener , Jocaims and D.law ton (London , Kogun page limited , 2000) PP . 110 - 112 .

- 63- N. pierce & J. Hallgarten ; *Tomorrow's citizens : Critical Debates in Citizenship and Education* [London , Institute for public policy research , 2000] , PP . 38 –41 .
- 64- K. Osborne & J. Goodrich ; *Op. Cit* , P . 3
- 65- C . Hahn ; *Becoming political : Comparative perspective on citizenship education* [N.Y, State University press , 1998] , PP . 22 –23 .
- 66- See :
 - F . Bahmueller – 1995 ; " National standards for civics and Government " **ERIC** : ED 380401 .
 - J. Patrick – 2000 ; " The National Assessment of Educational progress in civics " , **ERIC** : ED 438244 .
- 67- See :
 - D . Sehr ; *Education for public Democracy (U.S.A)* , State University of New York press , 1996) , PP . 170 – 171 .
 - B. Crick ; *Essays on Citizenship* (N. y , Contnuum , 2000) , PP.24 – 32 .
- 68- M. Runder – 1991 ; *Op. Cit* , PP . 1 – 2
- 69- *Ib. Id* ; P . 2 .
- 70- J. Patric – 1995 ; *Civic Education for constitutional Democracy : "An international perspective"* (**Eric:Ed 390781**) , PP. 1–2 .
- ٧١- محمد رؤوف حامد : مرجع سابق ، ص
- ٧٢- نبيل راغب : مرجع سابق ، ص ٢٨٨ .
- 73- J . R . Capella ; " Globalization , A fading Citizenship " in : N . C Burbles & C.A. Torres ; *Globalization and Education : Critical perspectives* [N.y , Route dye , 2000] , PP . 243 – 245 .
- 74- B. Crick & R. Arrawsmith ; *Op. Cit* , 190 .
- ٧٥- كارل م . إيفنس : مرجع سابق ، ص ١٤٢ .
- 76- W . Williamson ; " Youth work and citizenship " *paper presented at the British youth research conference* [London , University of Glasgow , 1996] , P . 11 .
- 77- J . R . Capella ; *Op. Cit* , P . 234 .

78- A . M . Pallas ; " *Schooling in the Course of human lives : The Social Context of Education and Transition to Adulthood in Industrial Society* " , *Review of Educational Research* . [Vol. 63 , No. 4 , 1993] PP . 409 – 447 .

٧٩- محمد سعد أبو عامود : "الديمقراطية والامن القومي في الواقع المعاصر" في مجلة : الديمقراطية ، السنة الثانية - ع ٥ ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، شتاء-٢٠٠٢، ص ٣٢-٣٣ .

٨٠- إسماعيل صبرى عبد الله : العولمة والاقتصاد والتنمية العربية ، في مجلد : العرب والعولمة ، بحوث ومناقشات الندوة التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية فى ١٧ - ١٩ ديسمبر ١٩٩٧ ، ط ١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٨ ، ص ٣٨ .

٨١- عصام نعمان : تعقيب (٣) للطرح : " العرب والعولمة : ما العمل ؟ " ، المقدم من : محمد الأشرش ، فى مجلد : العرب والعولمة - بحوث ومناقشات ، مرجع سابق ، ص ٤٥٨ .

٨٢- طيب تبرىزى : العالم العربى فى مواجهة الهيمنة العربية ، فى مجلد : صراع الحضارات أم حوار الثقافات ، تحرير : فخرى ليبيب (القاهرة ، منظمة تضامن الشعوب الأفريقية الآسيوية ، ١٠ - ١٢ مارس ١٩٩٧) ، ص ٤٠٥ - ٤٠٦ .

٨٣- محمد بسيونى : تفاعل المتقنين العرب مع الثقافات الوافدة ، فى مجلد صراع الحضارات أم حوار الثقافات ، مرجع سابق ، ص ٤١١ - ٤١٢ .

٨٤- المرجع السابق ، ص ٤١٠ .

٨٥- نادية محمد عبد المنعم : تطوير تدريب المعلم فى ضوء مداخل المواطنة العالمية ، مجلة : التربية والتنمية ، المجلد ٥ - ع ١٠ [القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، سبتمبر ١٩٩٧] ، ص ٦٧ .

٨٦- كارل م. إيفنس : مرجع سابق ، ص ١٤٩ - ١٥١ .

٨٧- السيد سلامة الخميسى : مرجع سابق ، ص ١٤ - ١٥ .

٨٨- حامد عمار : مرجع سابق ، ص ١٧ - ١٩ .

- 89- A . Pearl & T . Knight ; *The Democratic classroom : Theory to practice Guide* [Australia , Hampton press , 1999] , P. 87.
- ٩٠- روجر هولدنسورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٦ .
- 91- B. Crick , *Op. Cit* , P. 152.
- 92- J. Patrick – 1991 ; *Op. Cit* , P. 3.
- ٩٣- السيد سلامة الخميسي : مرجع سابق ، ص ١٢٦ .
- ٩٤- يمكن الرجوع في ذلك إلى :
- وحيد عبد المجيد : مرجع سابق ، ص ١١٧ .
- S. Huntigton ; *Political Order in Changing Society* zedition (N.Y, Yale University Press , 1968 , P. 78.
- ٩٥- كارل م. إيفنس : مرجع سابق ، ص ٧ .
- 96- B. Crick , *Op. Cit* , PP. 76 – 78 .
- 97- J . B . Mills ; *Changing our school* [Buckingham , open University press , 1990] P.69.
- 98- *Ibid* , PP. 74-75.
- 99- W . Gould ; " Citizenship and public understanding of science", *International Journal of science Education* [Vol 2 , No 2 , 1998] , PP. 40 – 41 .
- 100- J, Annette ; *Op. Cit* , P. 112-113.
- 101- *Ib. Id.* , P. 118.
- ١٠٢- كارل م . إيفنس : مرجع سابق ، ص ٤٢٢ .
- 103- M. Morse – 1989 ; *Op.Cit* , P. 3 – 4 .
- ١٠٤- روجر هولدنسورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٢ .
- 105- *Ib. Id* , P. 4 – 5 .
- ١٠٦- السيد سلامة الخميسي : مرجع سابق ، ص ٨٣ – ٩٢ .
- 107- M. Morse – 1989 , *op.cit* , P. 4
- 108- *Ib. Id.*
- 109- R. Dawson & K. Prewitt ; *op.cit* .P.

110- T . Nixon & F . Keenan ; " Citizenship preparation for Adult Esl Learners " *ERIC* : ED 409747 , P . 3 .

١١١- روجر هولدمورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٧ .

١١٢- المرجع السابق ، ص ٤٢٨ - ٤٢٩ .

١١٣- المرجع السابق ، ص ٤٣٠ .

١١٤- المرجع السابق ، ص ٤٣١ .

115- J. Patrick - 1999 ; *op.cit* , P . 4 .

١١٦- روجر هولدمورث : مرجع سابق ، ص ٤٣٢ .

117- U . Kerschensteiner ; *German youth and Education for citizenship , Sed*
[N.y, Villaret , 1991] , PP . 52 - 59 .

118- J. Patrick - 1999 ; *op.cit* , P . 4 .

١١٩- روجر هولدمورث : مرجع سابق ، ص ٤٢٧ .

١٢٠- المرجع السابق ، ص ٤٢٩ - ٤٣٠ .

121- J. Patric - 1999 ; *Op. Cit* , P . 4 .

122- M. Morse - 1989 ; *Op.Cit* , P . 3 - 4 .

123- J. Patric - 1999 ; *Op. Cit* , P . 4-5 .



نحو سياسة أكثر فاعلية للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت

د. علال خير الله ناصر بن عبد الله

مقدمة عامة :

لقد استطاعت الدول المتقدمة في غرب أوروبا وأمريكا واليابان أن تضع أيديها على الدور التنموي الكبير الذي تلعبه المشروعات الصغيرة والمتوسطة جنباً إلى جنب مع المشروعات الكبيرة في إنجاز نهضتها وتقدمها الاقتصادي والاجتماعي. ومن ثم فقد حرصت تلك الدول المتقدمة على رعاية تلك المشروعات الصغيرة والمتوسطة وتهئية المناخ العام الذي يساعد على النمو والتطور المستمر لتلك المشروعات، إنتاجياً وتكنولوجياً وإدارياً وتسويقياً... إلى آخر تلك العوامل المحفزة. بل إن نهضة وتطور تلك الدول كان نتيجة لتطور ونمو المشروعات من طور المشروعات الصغيرة إلى المتوسطة وصولاً إلى طور المشروعات الكبيرة والضخمة، والتي أصبحت الآن هي عماد التطور والنهضة الصناعية والإنتاجية في الدول المتقدمة.

ورغم تطور وتقدم لقطاعات غرب أوروبا وأمريكا واليابان واعتمادها على أكثر الابتكارات والشركات العالمية العملاقة، إلا أن المشروعات الصغيرة والمتوسطة مازالت تلعب دوراً كبيراً في حركة النمو والإنتاج في تلك الدول، وذلك من خلال دعم وتنشيط الأعمال والمشاريع المشتركة أو التعاقد من الباطن Sub - contracting التي تنفذها المشروعات الصغيرة والمتوسطة مع أو لحساب المشروعات الكبيرة.

ورغم كل ذلك، وما تحويه أدبيات التنمية الدولية من حقائق وتفاصيل حول هذا الواقع الذي يمكن أن تلعبه المشروعات الصغيرة والمتوسطة في التنمية وتوجيه المدخرات الصغيرة إلى مجالات الاستثمار وزيادة الإنتاج والدخل وخلق وتوفير فرص العمل، إلا أن الدول النامية ومن ضمنها الدول العربية، مازالت عاجزة أو مرتبكة في كيفية خلق وتهئية البيئة الصديقة والمناخ الاقتصادي الملائم لتفعيل الدور التنموي لتلك المشروعات.

(*) أستاذ مساعد بكلية الدراسات التجارية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي - دولة الكويت.

قد يكون من أهم أسباب تقاعس الدول النامية عن دعم وتشجيع المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، أي تهيئة المناخ المناسب لنموها وتطورها بالقدر المناسب و الملائم ، هو أن معظم تلك الدول قد دخلت مضمار التنمية الحقيقية في فترة تاريخية متأخرة مع منتصف القرن الماضي تقريباً ، حيث تغلق الفارق التنموي والصناعي بينها وبين الدول المتقدمة بشكل كبير .

كما أن ظروف المنافسة الدولية أصبحت أكثر شراسة في ظل تزايد الدور الذي تلعبه التجارة الدولية ، وقد ساعد على تأزيم الأمور في هذا المناخ الدولي والمنغبرات العالمية الشديدة، أن الدول النامية عندما دخلت مضمار التنمية في تلك المراحل المتأخرة ، كانت أكثر انبهاراً بالمشروعات الكبيرة ، وليس بالمشروعات الصغيرة والمتوسطة ، الأمر الذي سبب لها الكثير من المشاكل التنموية سواء في ارتفاع التكلفة الاستثمارية والرأسمالية لتلك المشروعات الكبيرة أو في صعوبة توفير الإدارة الجيدة والعمالة الماهرة والأسواق الكافية لاستيعاب منتجاتها، وغير ذلك من المشاكل التي حالت دون تشغيل تلك المشروعات بكامل طاقتها الإنتاجية ، فظهرت الطاقات العاطلة وارتفعت التكلفة الإنتاجية وتقلصت فرص المنافسة .

وقد ساعد على تفاقم المشكلة ، النظرة الخاطئة إلى المشروعات الصغيرة باعتبارها مشروعات حرفية أو مهنية تعتمد على عمالة غير ماهرة ، وتستخدم طرق إنتاج يدوية ، أو غير مستطورة ، إلى غير ذلك من الظروف الإدارية والتنظيمية والتكنولوجية التي تبعدها عن مناخ التكامل والتعاون مع المشروعات الكبيرة (المشروعات المشتركة أو التعاقد من الباطن) .

وكانت النتيجة العملية ، هي حرمان التنمية للوطنية في معظم الدول النامية ، من الدور الكبير والهام الذي تلعبه أو يمكن أن تلعبه المشروعات الصغيرة والمتوسطة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لتلك الدول ، وبذلك تنازلت الاقتصاديات النامية طواعية عن أحد أهم قاطرات النمو الاقتصادي والصناعي التي اعتمدت وما تزال تعتمد عليها النهضة الاقتصادية والصناعية في الدول المتقدمة .

من هنا تأتي أهمية هذا البحث عن المشروعات الصغيرة في دولة الكويت ، والذي يتناول الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، والمشاكل والصعوبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة منها في زيادة الإنتاج والدخل وتوفير فرص العمل للشباب ، خاصة مع تفاقم ظاهرة البطالة في السنوات الأخيرة، وأخيراً سوف نحاول إبراز أهم معالم ومحاور السياسة المطلوبة للنهوض بالمشروعات الصغيرة من أجل تفعيل دورها التنموي في الاقتصاد الكويتي .

وبذلك فإن محتويات هذا البحث سوف تكون على النحو التالي :

أولاً : الصعوبات العلمية و العملية لتحديد مفهوم المشروعات الصغيرة .

ثانياً : الخصائص العامة للمشروعات الصغيرة .

ثالثاً : الأهمية الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية للمشروعات الصغيرة .

رابعاً : الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي .

خامساً : عوامل النجاح والفشل للمشروعات الصغيرة .

سادساً : أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت .

أولاً : الصعوبات العلمية والعملية لتحديد مفهوم المشروعات الصغيرة :

يختلف مفهوم المشروعات الصغيرة باختلاف الدول وكذلك مراحل النمو في كل دولة ، وذلك إلى الحد الذي جعل بعض الاقتصاديين ورجال المال و الأعمال ، ينظرون إلى الأمر على أنه مشكلة علمية وتطبيقية ، تجعل من الصعب الوصول إلى سياسة واضحة ومحددة للنهوض بهذا القطاع الهام و الواسع من المشروعات .

بل إن البعض منهم يذهب إلى صياغة الأمر بشكل أكثر وضوحاً وتحديداً ، بالعبارة التي تقول : إن أحد أهم الأسباب وراء حالة الميوعة والهولامية التي تصطبغ بها سياسات النهوض بالمشروعات الصغيرة في معظم الدول النامية ، إنما يعود إلى عدم وجود مفهوم موحد أو جامع مانع لتلك المشروعات .

لكننا نرى أن اختلاف مفاهيم المشروعات الصغيرة باختلاف الدول، بل وباختلاف مراحل النمو والتقدم في كل دولة، ليست هي القضية التي يجب التركيز عليها، بل إن القضية الأساسية من وجهة نظرنا تتمثل في ضرورة تحديد المفهوم في كل دولة وفي كل مرحلة تنموية بشكل واضح ودقيق بما يتفق والظروف الموضوعية والتنموية (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية) التي تساعد على التخطيط الجيد، والإدارة السليمة للاستثمارات الخاصة في تلك المشروعات ، وذلك كله بما يساعد على تعددها وتنوع نشاطها وتطورها الدائم والمتصاعد .

إن الصعوبات العلمية و العملية التي تحول دون الوصول إلى مفهوم موحد وثابت للمشروعات الصغيرة ، هي ذاتها العوامل والظروف التي تقتضي في ذات الوقت ضرورة اختيار المفهوم الملائم للمرحلة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي قطعها ووصل إليها المجتمع في مجالات التنمية والتقدم .

وبعبارة أخرى فإن مفهوم المشروعات الصغيرة شأنه شأن غيره من المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية التي ترتبط بشكل مباشر بالمستوى الاقتصادي والتكنولوجي للمجتمع ، لذلك كان من الطبيعي أن يختلف مفهوم المشروع الصغير من دولة لأخرى ومن مرحلة تنمية لأخرى نتيجة للتباين النسبي في تقدم الدول والمجتمعات .

وهناك صعوبة علمية وتطبيقية أخرى ، ناجمة عن الانتشار الواسع لتلك المشروعات على قاعدة عريضة تغطي مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي في المجتمع ، من زراعة وصيد إلى صناعة وتعيين إلى تشييد وبناء إلى خدمات إنتاجية ، إلى الخدمات الاجتماعية والشخصية ، ولكل نشاط من هذه الأنشطة ظروفه وأوضاعه الإنتاجية والتكنولوجية التي تنعكس على حجم المشروع . الأمر الذي يجعل ما يعتبر مشروعاً صغيراً في نشاط قد لا يكون كذلك في نشاط آخر ، فما يعتبر مشروعاً صغيراً في الصناعة والتشييد و المال ، قد لا يعتبر كذلك في تجارة التجزئة والخدمات الاجتماعية والشخصية .

ومن الناحية العلمية والتطبيقية ، فإنه من الصعب القول بأن ما يعتبر مشروعاً صغيراً في الولايات المتحدة الأمريكية هو ذاته في اليابان وأوروبا ، ومن باب أولى هو ذاته في الدول النامية وفي الدول النامية فإنه من الصعب القول بأن مفهوم المشروع الصغير في الدول ذات الوفرة النسبية في رأس المال والندرة النسبية في العمالة الماهرة هو ذاته مفهوم المشروع الصغير في الدول النامية ذات الوفرة النسبية في الأيدي العاملة (الماهرة) والندرة النسبية في رأس المال .

هذا عن القضية في مضمونها العام ، أما منشؤها على وجه التحديد ، فإنه يرجع إلى تعدد المعايير المستخدمة في قياس حجم المشروع ، والتي تملئها وتحتها تعدد الجوانب والزوايا التي ينظر من خلالها إلى المشروع كوحدة إنتاجية أو خدمة ذات هدف اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي .

١/١ : تعدد معايير قياس حجم المشروع :

من أهم المعايير المستخدمة في قياس حجم المشروع Criteria Of Scale ومن ثم تحديد مفهوم المشروع الصغير والمتوسط والكبير ، في معظم كتابات الاقتصاد والاجتماع والمال والأعمال ، ما يلي :

- ٢ - رأس المال المستثمر .
- ٣ - تكلفة فرصة العمل (معامل رأس المال / العمل) .
- ٤ - حجم أو قيمة الإنتاج .
- ٥ - الشكل القانوني .
- ٦ - النمط التنظيمي و الإداري .
- ٧ - مدى تطور التكنولوجيا المستخدمة .
- ٨ - حجم ونوعية مصدر الطاقة المستخدمة .

ويتضح من ذلك التعدد الشديد في معايير قياس حجم المشروع ، علاوة على أنها جميعها معايير تحكمية تخضع لوجهة نظر الباحث الأكاديمي أو المخطط وواضع السياسة على المستوى التنفيذي، وتقييم كل منهم للظروف والأوضاع التي يمر بها الاقتصاد في كل دولة وفي كل مرحلة، وكذلك تقييمه لمدى الوفرة أو الندرة النسبية لعوامل الإنتاج ومستلزمات قيام المشروع (فتحي الحسيني، ١٩٩٦، ٥٧) .

٢/١ : أهم المعايير المستخدمة من الناحية التطبيقية على المستوى الدولي :

- من أهم المعايير المستخدمة عملياً على مختلف المستويات الوطنية و الاقليمية والعالمية ، معياران أساسيان من بين المعايير السابق الإشارة إليها وهما :
- ١ - معيار عدد العاملين في المشروع .
 - ٢ - معيار حجم رأس المال المستثمر في المشروع .

وسنحاول فيما يلي بيان كيفية تحديد مفهوم المشروع للصغير ، باستخدام هذه المعايير ، وعيوب ومزايا كل منها .

١/٢/١ : مفهوم المشروعات الصغيرة باستخدام معيار عدد العاملين :

يعتبر هذا المعيار الأكثر انتشاراً على المستوى العالمي في تحديد حجم المشروع ، وذلك نظراً لمسهولة تطبيقه و استخدامه في القياس ، وكذلك في إجراء المقارنات الدولية . ومع ذلك تتفاوت الدول كثيراً في تطبيق هذا المعيار وفقاً لمستوى تقدمها الاقتصادي والتكنولوجي .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تعرف المشروعات الصغيرة ، بأنها تلك التي يعمل بها ٢٥٠ عاملاً فأقل . وفي اليابان ٣٠٠ عاملاً فأقل في المشروعات الصناعية و ١٠٠ عاملاً فأقل في تجارة الجملة و ٥٠ عاملاً فأقل في تجارة التجزئة والخدمات . وفي ألمانيا ٩ عمال فأقل ، في حين تعتبر المشروعات التي يعمل بها (١٠ - ٤٩٩ عاملاً) مشروعات متوسطة الحجم .

وفي النرويج تعتبر المشروعات التي يعمل بها من ١-١٩ عاملاً مشروعات صغيرة ، ومن ٢٠-٩٩ عاملاً مشروعات متوسطة الحجم . وفي الهند تعرف المشروعات الصغيرة بالمشروعات التي يعمل بها أقل من ١٠٠ عامل ، وفي مصر ٥٠ عاملاً فأقل ، وعلى مستوى دول مجلس التعاون الخليجي تعرف المشروعات الصغيرة في الكويت من ١-٩ عمال ، والتي يعمل بها من ١٠-٥٠ عاملاً مشروعات متوسطة الحجم . وفي المملكة العربية السعودية ٥٠ عاملاً فأقل هي مشروعات صغيرة ومتوسطة . وفي بقية دول الخليج ١٠ عمال فأقل هي مشروعات صغيرة (طلعت النمرذاش، ١٩٩٣، ٥٧).

ومن أهم عيوب هذا المعيار أنه يهمل التفاوت والتباين التكنولوجي الذي يعكسه معامل رأس المال / الإنتاج في المشروع الصغير ، ومن ثم التباين في أحجام الإنتاج والجودة التي تحدد إلى حد كبير القدرة التنافسية لمنتجات المشروعات الصغيرة وطنياً ودولياً .

٢/٢/١ : مفهوم المشروعات الصغيرة باستخدام معيار رأس المال المستثمر :

ويعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير استخداماً بعد معيار عدد العاملين ، وإن كان يشابه معه في التباين الشديد بين مختلف الدول في تحديد حجم رأس المال المستثمر في المشروعات الصغيرة وغيرها من المشروعات المتوسطة والكبيرة .

وعادة ما يقتصر تعريف رأس المال المستثمر على الأصول الثابتة عدا الأرض ، وهذا يعني استبعاد رأس المال العامل أو المتغير ، والذي يتمثل في المخزون السلعي و المواد الأولية والسلع نصف المصنعة والوقود والطاقة المحركة ، والأموال المسائلة لدفع الأجور من تقديرات رأس المال المستثمر الذي يعتمد عليه في تصنيف المشروعات ، وذلك كله رغم أهمية رأس المال المتغير بمختلف بنوده في العملية الإنتاجية ونجاح وفشل المشروع ومدى قدرته على التعامل بكفاءة مع التقلبات الاقتصادية والتجارية .

وعلى المستوى العلمي ، يحدد البنك الدولي للإنشاء والتعمير في دراسة له عن الفلبين، تصنيف المشروعات حسب هذا المعيار على النحو التالي (صفوت عبد السلام عوض الله، ١٩٩٣، ١٧) :

- المشروعات التي يقل رأس مالها عن (٣٥٠٠ دولار) تعتبر مشروعات أسرية أو منزلية.
- المشروعات التي يتراوح رأس مالها بين (٣٥٠٠ - ٣٥ - ألف دولار) ، تعتبر مشروعات صغيرة .

- المشروعات التي يتراوح رأس مالها بين (٣٥ - ١٥٠ ألف دولار) ، تعتبر مشروعات متوسطة الحجم .
- المشروعات التي يزيد رأسمالها عن (١٥٠ ألف دولار) ، تعتبر مشروعات كبيرة .
- في النشاط الصناعي تعتبر المشروعات التي يقل رأس مالها عن (٧٠٠ ألف دولار) مشروعات صغيرة ومتوسطة .
- في نشاط تجارة الجملة ، تصنف المشروعات التي يقل رأسمالها عن (٢٠٠ ألف دولار) ، ضمن المشروعات الصغيرة والمتوسطة .
- في نشاط تجارة التجزئة والخدمات ، تصنف المشروعات التي يقل رأسمالها عن (٦٠ ألف دولار) ضمن المشروعات الصغيرة والمتوسطة .
- وفي الهند : تعتبر المشروعات الصغيرة تلك التي لا يتجاوز رأس المال الثابت فيها عن (٢٠٠ ألف دولار) .

وفي جمهورية مصر العربية : فإن بنك التنمية الصناعية يعتبر المشروع الصناعي الصغير هو الذي يتراوح رأس ماله الثابت (باستبعاد الأرض والمباني) بين ٧٥٠ ألف ومليون ومائتين وخمسين ألف جنيه مصري والمشروع الذي يقل رأس ماله عن ٧٥٠ ألف جنيه مشروع صغير جداً (فتحي الحسني، مرجع سابق) .

وفي دول مجلس التعاون الخليجي ، نجد أن دولة الكويت تصنف المشروعات التي يقل رأس مالها عن ٢٠٠ ألف دينار كويتي (٦٧٥ ألف دولار أمريكي) ضمن المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، وفي سلطنة عمان يتم تصنيف مشروعات للتجارة والحرف التي يقل رأسمالها عن ٢٥ ألف ريال عماني (٦٥ ألف دولار) ، وفي الأنشطة السلعية بما لا يجاوز ١٠٠ ألف ريال عماني (٣٥٠ ألف دولار) ضمن المشروعات الصغيرة .

ثانياً : الخصائص العامة للمشروعات الصغيرة :

تتميز المشروعات الصغيرة بالكثير من الخصائص التي تميزها عن المشروعات الكبيرة ، ومن ثم تحقق لها القدرة العالية على الانتشار والمشاركة الفعالة في التنمية وزيادة الانتاج والدخل وفرص العمل . من أهم هذه الخصائص ما يلي :

- ١ - انخفاض النسبي في احتياجاتها لرأس المال .

- ٢ - توفير فرص العمل بتكلفة مالية أقل نسبياً .
- ٣ - الشكل القانوني البسيط للملكية .
- ٤ - بساطة الهيكل التنظيمي والإداري .
- ٥ - انخفاض القدرة الذاتية على البحث و التطوير .
- ٦ - التمتع بوفورات الحجم الصغير .
- ٧ - الاعتماد بالدرجة الأولى على المواد الخام المحلية .
- ٨ - سهولة الوصول إلى العملاء و التعرف المباشر على أذواقهم .
- ٩ - القدرة على الانتشار الجغرافي ومن ثم تحقيق التوازن الحيزي (المكاني) للنمو .
- ١٠ - ضعف قدرتها الانتمائية في التعامل بالاقتراض من البنوك .

ثالثاً : الأهمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمشروعات الصغيرة :

لقد لعبت المشروعات الصغيرة ، وما تزال ، دوراً هاماً وكبيراً في إنجاز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جميع الدول على اختلاف درجة نموها وتقدمها ، وهذا هو السبب في تزايد الاهتمام بتلك المشروعات الصغيرة في الدول النامية في وقتنا الحالي ، قياساً على تجارب النمو في الدول الصناعية المتقدمة .

ويعود هذا الاهتمام المتزايد بأهمية النهوض بالمشروعات الصغيرة على الصعيد العالمي ، إلى العديد من المزايا التي تتمتع بها هذه المشروعات ، والتي تعتبر في الواقع نتاجاً طبيعياً لخصائصها العامة السابق الإشارة إليها . ونوجز ذلك على النحو التالي :

- ١ - تستطيع المشروعات الصغيرة دعم وتعزيز عملية التنمية وزيادة معدلاتها عن طريق مساهمتها في زيادة الإنتاج و الدخل .
- ٢ - تستطيع المشروعات الصغيرة عن طريق انتشارها على مختلف أنشطة الاقتصاد الوطني المساهمة في تحقيق التنوع في القاعدة الانتاجية في المجتمع ، ومن ثم تنويع مصادر الثروة والدخل .
- ٣ - تستطيع المشروعات الصغيرة عن طريق ما توفره من فرص العمل للشباب المساهمة في حل قضية البطالة ، ومن ثم تجنب المجتمع مخاطرها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

- ٤ - تساهم المشروعات الصغيرة في زيادة التراكم الرأسمالي للمجتمع ، ومن ثم تعزيز الاستثمارات الوطنية ، وذلك عن طريق تعبئة وجذب مخدرات صغار المخترين والتحفيز على عملية الانخار والاستثمار الوطني .
- ٥ - تعتبر المشروعات الصغيرة للمساعدة المجتمعية الأساسية في خلق و صقل المهارات الإدارية والفنية العملية المكملية للتعليم و التدريب اللازمة لدعم مسيرة التنمية ، ذلك أن المشروعات الصغيرة هي البيئة العملية الصالحة عامة لتوفير الخبرة العملية التي تنتقل عادة للمشروعات المتوسطة و الكبيرة .
- ٦ - تعتبر المشروعات الصغيرة هي المدرسة العملية الأولى لبناء و تخريج فئة الرياديين و المبادرين من رجال الأعمال و الصناعة الذين يعتبرون العنصر الفعال في إنشاء المشروعات والاستثمار ، ومن ثم تحقيق وإنجاز التنمية و التقدم .
- ٧ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة بقدر كبير من احتياجات الطلب المحلي على السلع الاستهلاكية ونصف المصنعة .
- ٨ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة في الحد من الواردات الأجنبية عن طريق إنتاج بدائل جيدة لها محلياً .
- ٩ - تستطيع المشروعات الصغيرة المساهمة الجيدة في زيادة الصادرات فيما لو اتجهت إلى إنتاج السلع ذات الميزة التنافسية .
- ١٠ - تستطيع المشروعات الصغيرة زيادة درجة التشبيك و الإعتماد المتبادل و التكاملية في الجهاز الإنتاجي الوطني ، وذلك من خلال إنتاج سلع نصف مصنعة أو مواد خام تدخل في إنتاج المشروعات الوطنية الكبيرة و المتوسطة .
- ١١ - تستطيع المشروعات الصغيرة لهتقطاب الشباب و تحفيزه للعمل الحر ، مما يؤدي إلى تخفيف الضغط على الوظائف الحكومية من ناحية ، والقضاء على ظاهرة الفراغ الذي يصاحب عادة البطالة ، ويقود الشباب إلى الجريمة و الانحراف و الإدمان وغير ذلك من ناحية ثانية .
- ١٢ - لمشروعات الصغيرة الناجحة نتيج للشباب الطموح الراغب في إثبات ذاته ، مجالاً رجباً ومحدود المخاطر ، لتزكية الروح الريادية و المبادرة الخلاقة التي تعتبر هي أساس كل جديد في عالم اليوم .

١٣- ومن أهم مزايا المشروعات الصغيرة هي قدرتها على الانتشار الجغرافي نظراً لصغر حجمها ومتطلباتها واحتياجاتها الإنتاجية والخدمية .

رابعاً : الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي :

إن دراسة وتحليل الدور الحالي الذي تلعبه المشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، لا يمكن أن تتم بعيداً عن الصورة العامة للآداء الاقتصادي العام وبنية وهيكلية الجهاز الإنتاجي حسب النشاط الاقتصادي . ذلك أن طبيعة وهيكلية الجهاز الإنتاجي هي في حقيقة الأمر ، جوهر القدرة الاقتصادية للذاتية على التنمية و الإنتاج و توليد الدخل وتوزيع مصادره ، وكذلك قدرة الاقتصاد على خلق وتوفير فرص العمل للقادمين الجدد إلى سوق العمل من مخرجات التعليم و التدريب .

خلاصة القول ، إن درجة تقدم اقتصاديات الدول ، تقاس عادة بحجم وتنوع جهازها الإنتاجي ، والذي يعبر عنه بعدد المشروعات الإنتاجية (المبلعية والخدمية) ، ودرجة تنوعها وتوزيعها على مختلف الأنشطة والقطاعات الاقتصادية ، علاوة على قدراتها على التوسع والنمو وفق مقتضيات الرقادة الاقتصادية ، والقدرة التنافسية التي تعتمد على الاستفادة من التطور التكنولوجي ، وحسن استخدام الموارد المتاحة . وهذا ما يعبر عنه عادة في علم الاقتصاد و الإدارة بمدى قدرة ومرونة الجهاز الإنتاجي في التعامل والتكيف مع التغيرات والدورات الاقتصادية والتجارية الدولية والمحلية ، وهذا هو ما يميز الاقتصادات المتقدمة في غرب أوروبا وأمريكا واليابان عن اقتصادات الدول النامية في إفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبية .

وتأسيساً على ذلك فإن تحليل الدور الحالي للمشروعات الصغيرة في الاقتصاد الكويتي ، لابد أن يبدأ بإعطاء نبذة موجزة عن البنية الهيكلية للجهاز الإنتاجي الكويتي ، ودرجة تنوعه وتوزيع المشروعات الإنتاجية على مختلف القطاعات والأنشطة الاقتصادية الرئيسية ، ونقصان بها : قطاع التعدين والصناعة وقطاع التشييد والبناء وقطاع الخدمات . ثم يلي بعد ذلك تحديد دور المشروعات الصغيرة في كل قطاع من هذه القطاعات الثلاثة ، وذلك حتى تكون الصورة واضحة و متكاملة .

١ / ٤ : التركيبة الهيكلية للجهاز الإنتاجي الكويتي حسب قطاعات النشاط الاقتصادي الرئيسية :
إن السمة البارزة على التركيبة الهيكلية للجهاز الإنتاجي الكويتي ، كما توضحه آخر البيانات المنشورة لوزارة التخطيط (البحث السنوي للمنشآت) أن هذا الجهاز باستبعاد قطاع ونشاط النفط ، وكما هو موضح في الجدول رقم (١) ، يميل إلى الصبغة الخدمية بالمقارنة

بشباط التعدين والصناعة الذي يعتبر في معظم أدبيات التنمية ، المحرك الأساسي للتنمية و التقدم . ذلك أن أكثر من نصف عدد المنشآت التي يتكون منها الجهاز الإنتاجي الكويتي (٥٢,٩%) تعمل في الأنشطة الخدمية. هذا بالمقارنة مع قطاع التعدين و الصناعة التي يعمل بها حوالي (٣٦,٣%) من إجمال مشروعات الجهاز الانتاجي، (١٠,٨%) في قطاع التشييد والبناء .

جدول رقم (١)

البنية الهيكلية العامة للجهاز الإنتاجي الكويتي حسب قطاعات النشاط الاقتصادي في عام ١٩٩٩م

المجموع	الخدمات	التشييد والبناء	التعدين والصناعة	عدد المشروعات
%١٠٠,٠	%٥٢,٩	%١٠,٨	%٣٦,٣	% عدد المشروعات إلى المجموع الكلي في كل نشاط

المصدر : وزارة التخطيط ، البحث السنوي للمنشآت ، ١٩٩٩ .

وتشير هذه النسب إلى حقيقة الضعف العام للجهاز الإنتاجي الكويتي ، والتي تتمثل في ضعف القدرة الذاتية على زيادة وتنويع الثروة والدخل بعيداً عن إنتاج وتصدير النفط (الموارد النفطية) .

٤ / ٢ : الأهمية النسبية للمشروعات الصغيرة في الهيكلية القطاعية للاقتصاد الكويتي :
تكتسب المشروعات الصغيرة أهمية نسبية عالية (من حيث العدد) في التركيبة الهيكلية للاقتصاد الكويتي حسب القطاعات الرئيسية الثلاثة للنشاط الاقتصادي والإنتاجي ، وذلك ما توضحه البيانات المنشورة لوزارة التخطيط عن توزيع عدد المنشآت حسب عدد العاملين في تلك القطاعات ، والذي يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢)

الأهمية النسبية (%) للمشروعات الصغيرة حسب القطاعات الاقتصادية عام ١٩٩٩م

المجموع	الخدمات	التشييد والبناء	التعدين والصناعة	المنشآت حسب عدد العاملين
%٨٢,٧	%٨٧,٦	%٥٥,٥	%٨٣,٧	من ١ - ٩
%١٧,٣	%١٢,٤	%٤٤,٥	%١٦,٣	من ١٠ - ١٠٠٠ +
%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	%١٠٠,٠	المجموع القطاعي

مصدر : وزارة التخطيط ، البحث السنوي للمنشآت .

يتضح من هذا الجدول أن المشروعات الصغيرة هي المكون الرئيسي للبنية الهيكلية القطاعية للاقتصاد الكويتي ، حيث تمثل ٨٣,٧% من إجمالي عدد المنشآت التي تعمل بنشاط التعدين والصناعة ، في حين تمثل المشروعات المتوسطة والكبيرة ١٦,٣% ، وذلك بالمقارنة بقطاع التشييد والبناء الذي تمثل فيه المشروعات الصغيرة ٥٥,٥% من إجمالي عدد منشآته في حين تمثل المشروعات المتوسطة و الكبيرة حوالي ٤٥,٥% منه . وتزداد الصورة وضوحاً في قطاع الخدمات حيث تمثل المشروعات الصغيرة حوالي ٨٧,٦% من إجمالي عدد منشآته ، و المشروعات المتوسطة و الكبيرة ١٢,٤% فقط .

وعلى المستوى الإجمالي فإن المشروعات الصغيرة ، وفقاً للمفهوم المعمول به في دولة الكويت، والتي يصنفها على أنها تلك المشروعات التي يعمل بها من ١ - ٩ عمال ، تمثل الشطر الأكبر من حجم الجهاز الإنتاجي الكلي من حيث العدد ، حيث تبلغ نسبتها المئوية ٨٢,٧% من إجمالي عدد المنشآت في القطاعات الثلاثة ، وفي ذات الوقت فإن المشروعات المتوسطة (التي يعمل بها من ١٠ - ٤٩ عاملاً) والكبيرة (التي يعمل بها أكثر من ٥٠ عاملاً) لا تزيد نسبتها المئوية عن ١٧,٣% من إجمالي عدد المنشآت في القطاعات الثلاثة .

ماذا تعني هذه الحقيقة أو السمة البارزة على الجهاز الإنتاجي الكويتي ؟

إن أول ما يجب أن تعنيه هذه الحقيقة ، هو ضرورة الاهتمام بهذا المجتمع الضخم من المشروعات الصغيرة التي تعمل على مختلف قطاعات الاقتصاد الكويتي وبهذا الوزن النسبي الكبير من حيث عدد المشروعات . فإذا ما استطاعت السياسة الاقتصادية والمالية احتضان ومساعدة هذا العدد الكبير من المشروعات الصغيرة ، فإنها تستطيع (أي المشروعات الصغيرة) أن تكون أداة فعالة في إنجاز وتحقيق أهداف التنمية في صورة زيادات حقيقية متصاعدة للإنتاج والدخل ، وتوفير فرص العمل ، وحل قضية البطالة التي أصبحت تتفاقم سنة بعد أخرى منذ بداية القرن الحادي والعشرين ، أما إذا لم يتم ذلك فسوف تظل هذه الأهمية النسبية العالية للمشروعات الصغيرة في التركيبة الهيكلية للاقتصاد الكويتي على مستوى جميع القطاعات ، عنصر إضعاف للقوة الذاتية للتنمية ، وهذا هو واقع الدور الحالي لتلك المشروعات الصغيرة الذي تعكسه مساهمتها في الناتج المحلي الإجمالي كما توضحه الفقرة التالية .

٤ - ٣ : مساهمة المشروعات الصغيرة في الناتج المحلي الإجمالي في الاقتصاد الكويتي :

تشير آخر البيانات المنشورة عن وزارة التخطيط ، إلى تدني المساهمة النسبية للمشروعات الصغيرة في إجمالي الناتج المحلي على المستوى الكلي (التجميعي) للقطاعات

الثلاثة الرئيسية : التعدين والصناعة ، التشييد و البناء أو الخدمات ، كما يتضح من الجدول رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

المساهمة النسبية للمشروعات الصغيرة في الناتج المحلي الإجمالي
مقارنة بأهميتها النسبية من حيث العدد

% للمساهمة في الناتج المحلي الإجمالي	% لعدد المشروعات الكلية	المشروعات الصغيرة
%٦,٨	%٨٢,٧	من ١ - ٩ عمال

المصدر : وزارة التخطيط ، المجموعة الإحصائية السنوية عام ٢٠٠١ والبحث السنوي للمنشآت عام ١٩٩٩ م

ويتضح من هذا الجدول رقم (٣) - الصورة الضعيفة للدور الحالي الذي تلعبه المشروعات الصغيرة في توليد الناتج المحلي الإجمالي الذي يعتبر المؤشر العام للتنمية في معظم أدبيات التنمية ، ذلك أن المشروعات الصغيرة التي تشكل الشطر الأعظم من عدد منشآت ومشروعات الجهاز الانتاجي في الاقتصاد الكويتي ٨٢,٧% لا تساهم بأكثر من ٦,٨% من الناتج المحلي الإجمالي (بما فيه النفط) ، وطبعاً سوف تتحسن هذه الصورة إلى حد كبير بعد استبعاد نسبة مساهمة القطاع النفطي في الناتج المحلي الإجمالي . ولكن تظل القضية التي نسعى إلى تأكيدها من خلال هذه الدراسة ، هي ضرورة أن تعطى خطة للتنمية والسياسة العامة للدولة مزيداً من الاهتمام برعاية ودعم هذا المجتمع الكبير من المشروعات الصغيرة ، من أجل زيادة دوره في التنمية والإنتاج والدخل وتوفير فرص العمل . وسوف نحاول إيضاح ذلك فيما بعد .

خامساً : أهم عوامل النجاح والفشل للمشروعات الصغيرة :

يعود نجاح المشروع الصغير (كما يعود في ذات الوقت فشله) إلى عوامل وأسباب مختلفة كثيرة ويختلف خبراء الاقتصاد والإدارة والمال والأعمال في تصنيف تلك الأسباب نتيجة لاختلاف الزوايا والاهتمامات التي ينظر منها كل منهم (بحكم التخصص) إلى ظاهرة النجاح أو الفشل في المشروعات الصغيرة .

لكن الاستيعاب الكامل و الفهم السليم و المتكامل لأسباب نجاح أو فشل المشروع الصغير (شأن أي مشروع) لا بد أن يرتبط بفهم و إدراك دورة حياة المشروع project cycle ، ذلك أن نجاح المشروع وتطوره يتطلب الدقة الكاملة و المهارة العالية في التعامل مع المشروع في مراحل حياته المختلفة ، كذلك فإن الفشل يحدث نتيجة الخلل و عدم الدقة في واحدة أو أكثر من هذه المراحل . وهذا الأمر يتطلب ضرورة تتبع دورة حياة المشروع شأنه شأن دورة حياة أي كائن حي .

وتتكون دورة حياة المشروع من عشر مراحل متتابعة ، نوجزها على النحو التالي :

(حسين الجمال ، ١٩٩٨ ، ١٠٥)

- ١ - مرحلة تحديد طبيعة المشروع Project Identification ، والتي يتم فيها التعرف على طبيعة النشاط المناسب لعمل ونشاط للمشروع
- ٢ - مرحلة صياغة إطار المشروع Project Formulation ، والتي يتم فيها تحديد حجم المشروع وتشكيله والمنتجات التي سيقوم بإنتاجها ، والأسلوب الفني الملائم والمناسب للإنتاج ، وحجم العمالة اللازمة ونوعيتها ومهاراتها المطلوبة ، ومن ثم فرص الكسب وتحقيق الربح المتوقع .
- ٣ - مرحلة دراسة الجدوى الفنية و الاقتصادية والتسويقية Project Feasibility Study ، والتي يتم فيها دراسة السوق ، دراسة الجوانب الفنية في المشروع ودراسة الجوانب الاقتصادية والمالية ، وهي الجوانب الثلاث الرئيسية في دراسة جدوى أي مشروع .
- ٤ - مرحلة تقييم المشروع Project Evaluation ، والتي يتم فيها دراسة وتقييم الجوانب الثلاثة السابق الإشارة إليها ، وتحقيق كل ذلك من خلال رؤية و أدوات مختلفة عن تلك التي قام باستخدامها من قام بإعداد دراسة الجدوى . وهذا يعني أن الذي يقوم بتقييم المشروع هو الجهة المقدم إليها المشروع .
- ٥ - مرحلة تمويل المشروع Project financing ، وفيها يستكمل المشروع الأوراق والمستندات التي تطلبها منه الجهة التمويلية (البنك) حتى يتمكن الحصول على القرض أو التسهيلات الائتمانية المتاحة عادة للمشروعات الصغيرة .
- ٦ - مرحلة التنفيذ Project implementation ، والتي يتم فيها بناء و إقامة المشروع وفقاً لما جاء في دراسة الجدوى الفنية ، وعلى ضوء التمويل المحدد ، والمتاح ووفق بنود الصرف المحددة سلفاً.

- ٧ - مرحلة تجارب بدء التشغيل Project Start - Up Testing ، وفيها يتم تدريب و تأهيل العاملين لمرحلة بدء التشغيل و إعداد وتوفير الخامات و المستلزمات ، و مراجعة أسلوب التشغيل و الإنتاج ومعالجة العيوب و الصعوبات التي قد تظهر في هذه المرحلة .
- ٨ - مرحلة التشغيل بالطاقة الإنتاجية المتوسطة Start - Up Ruing ، وفيها يتم تشغيل المشروع بصورة منتظمة وبطاقة تشغيل لا يشترط فيها أن تكون الطاقة الإنتاجية القصوى، كل ذلك حتى يصل المشروع إلى ظروف التشغيل المنتظمة و المستقرة .
- ٩ - مرحلة التشغيل الكامل Full operation ، والتي يتم فيها تشغيل المشروع بكامل طاقته الإنتاجية القصوى والتي تحقق متطلبات السوق ومن ثم الربح .
- ١٠ - مرحلة التطوير و النمو Development & Growth ، وهي مرحلة ما بعد التشغيل والنزول إلى السوق وتصريف المنتجات ، حيث تصبح القضية الأساسية لإدارة المشروع هي كيفية تطوير المنتج وتحقيق جودة ونوعية أفضل ، وذلك لتحقيق الأهداف المستقبلية
- في :
- | | | |
|-----------|----------------|---|
| الاستمرار | Continuity | < |
| الاستقرار | Sustainability | < |
| النمو | Growth | < |
- خلاصة القول :** في ضوء العرض الموجز لدورة حياة المشروع ، فإنه يمكننا بكل سهولة تحديد أهم عوامل نجاح المشروع (وفي الاتجاه المعاكس أسباب فشله) و ذلك على النحو التالي:
- (كاسر ناصر منصور، ٢٠٠٢)
- ١ - دراسة الأسواق بعناية .
 - ٢ - التخطيط الحكيم للنشاطات .
 - ٣ - الرقابة الحثيثة للاستثمار و البضاعة و الموظفين والمعدات و الأبنية من أجل ضمان الاستخدام الأمثل لرأس المال .
 - ٤ - السجلات الملائمة والدقيقة للمصروفات .
 - ٥ - الاختيار الذكي للسلع والمنتجات .
 - ٦ - الموقع الاستراتيجي و الأمثل للمشروع مع الأخذ في الاعتبار تكلفة نقل الخامات و المنتج.

- ٧ - السياسات السليمة غير المتقلبة من حيث الهدف العام مع توفر شرط المرونة و القدرة على التكيف مع المستجدات والظروف الطارئة .
- ٨ - العلاقات الوثيقة للعمل و التعامل مع الموردين .
- ٩ - الائتمان المراقب رقابة قانونية .
- ١٠ - اختيار الزبائن وغزو الأسواق .
- ١١ - اختيار الموظفين بعناية ومهارة .
- ١٢ - البرنامج المحكم لترويج المنتجات (المبيعات) .

سادساً: أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت: قد يكون من مقتضيات الأمانة العلمية أن نشير إلى الجهود الكبيرة الذي بذلتها حكومة دولة الكويت في مختلف مجالات دعم وتنمية المشروعات الصغيرة على مدى النصف الأخير من القرن العشرين . وقد كان من أهم إنجازات ذلك الترايد الواضح في الدور الذي تلعبه تلك المشروعات في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . ويكفي أن نشير إلى أنه بفضل تلك السياسات الداعمة والراعية للمشروعات الصغيرة ، أن تضاعف عددها ما بين عامي ١٩٩٤ و ١٩٩٩ حيث كان عدد المشروعات التي يعمل بها من ١ - ٩ عمال في عام ١٩٩٤ يقدر بـ ٩١٧٥ مشروعاً (فتحى الحسني، ١٩٩٨)، وصل إلى ٢٢٧٢٩ مشروعاً في عام ١٩٩٩ (وزارة التخطيط، مرجع سابق)

وعليه فلنأخذ نود في هذا الجزء من الدراسة الإشارة بإيجاز إلى تلك الجهود التي بذلت وما تزال تبذل ، في مجال دعم وتشجيع المشروعات الصغيرة في دولة الكويت ثم نتبعها بإيضاح أهم محاور السياسة السليمة التي نراها أكثر إلحاحاً في الفترة المستقبلية .

١/٦ اهتمام الحكومة الكويتية بدعم وتشجيع المشروعات الصغيرة :

لقد كانت دولة الكويت من أوائل الدول العربية و الخليجية اهتماماً بقضية التنمية الشاملة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية و السياسية . من أجل ذلك بادرت إلى إنشاء البنية المؤسسية اللازمة للأخذ بمنهج التخطيط و الإدارة العلمية لمختلف جوانب التنمية والتطور . الأمر الذي مكنتها من إعداد وتنفيذ أكثر من خطة خمسية متتالية ومتعاقبة على طول مسيرتها التنموية الناجحة في توفير المستوى المعيشي اللائق للمواطن الكويتي .

وفي هذا الإطار التتموي الكلي للاقتصاد الكويتي ، جاء الاهتمام بدعم وتشجيع المشروعات الصغيرة ، سواء ضمن خطط التنمية المتعاقبة و المتتالية ، أو من خلال إنشاء العديد من الأجهزة المؤسسية الراحية لتلك المشروعات ، مع إصدار التشريعات و اللوائح التنفيذية التي تستطيع تلك الأجهزة المؤسسية ممارسة نشاطها في دعم و تشجيع المشروعات الصغيرة من خلالها . وسوف نشير بإيجاز إلى أهم هذه المؤسسات على النحو التالي:

٦ - ١ - ١ : إنشاء الهيئة العامة للصناعة بموجب القانون ٥٦ لسنة ١٩٩٦ :

إيماناً من الحكومة الكويتية بأهمية الدور القيادي للقطاع الصناعي في التنمية الشاملة ، فقد حرصت على إنشاء هيئة مستقلة لرعاية شئون الصناعة الكويتية ، والتي تدخل في نطاقها المشروعات الصناعية الصغيرة و الحرفية . كما حرصت الحكومة على أن يكون لتلك الهيئة قانونها الخاص الذي يحكم نشاطها ودورها في إنجاز التنمية الصناعية ، فأصدرت القانون ٥٦ لسنة ١٩٩٦ ، وقد حدد هذا القانون أهم أهداف الهيئة على النحو التالي :

- ١ - تشجيع الصناعات المحلية وتطويرها وحمايتها .
- ٢ - توسيع القاعدة الإنتاجية الصناعية و الحرفية .
- ٣ - تجميع مصادر الدخل القومي .
- ٤ - دعم وتنمية و تشجيع إنتاج السلع الاستراتيجية اللازمة للأمن الوطني و الغذائي .
- ٥ - تهيئة المناخ المناسب لجذب المزيد من الأيدي العاملة الوطنية ذات الكفاءة العالية .
- ٦ - دعم وتشجيع وتنمية الحرف الصناعية .
- ٧ - تعميق الوعي الصناعي لدى المواطنين و إبراز الدور الإيجابي لمنهج التنمية للصناعة ، مع إعداد ونشر البحوث و الدراسات وتوفير نظم المعلومات و البيانات الصناعية ، وتشجيع التطوير و الإبداع .
- ٨ - التنسيق بين للصناعات القائمة و المقترح إنشاؤها مستقبلاً في نطاق دول مجلس التعاون الخليجي بصفة خاصة و الدول العربية بصفة عامة ، وذلك من أجل تحقيق التكامل وتجند المنافسة الضارة .
- ٩ - توثيق التعاون الصناعي مع مختلف الدول والمنظمات الدولية ، لتوفير الخبرات والمعلومات اللازمة لدعم مسيرة التنمية الصناعية المحلية .

٦ / ١ / ٢ : إنشاء بنك الكويت الصناعي وتكوين محفظة مالية به لدعم الصناعات الصغيرة :

في إطار ما أشرنا إليه من ثقافة حكومة دولة الكويت بالتنمية الصناعية ، باعتبارها المفتاح الحقيقي إلى التنمية الشاملة ، فقد بادرت إلى إنشاء بنك متخصص من أجل دعم وتشجيع نشأة وتطور الصناعة الكويتية وتوفير التمويل و الإئتمان اللازمين لذلك ، والذي لا تستطيع البنوك التجارية القيام به نظراً لطبيعتها التجارية المتخصصة في التمويل و الائتمان قصير ومتوسط الأجل فقط . أما البنك الصناعي بحكم طبيعته فإنه يستطيع توفير الإئتمان الطويل الأجل الذي تتطلبه طبيعة الاستثمار الصناعي طويل الأجل .

وفي إطار اهتمام الحكومة الكويتية بتطوير المشروعات ومن ضمنها الصناعات الصغيرة ، والتي كانت دائماً تصطدم بقضية تكبير رأس المال اللازم لها ، والتي لا تستطيع الحصول عليه بسهولة نظراً لما يطلبه الجهاز المصرفي من ضرورة توفير الضمانات الكافية ، وقد كانت المشروعات الصغيرة عاجزة غالباً عن توفير تلك الضمانات المطلوبة ، فقد حرصت الحكومة على قيام البنك الصناعي بتكوين وإنشاء محفظة مالية خاصة لتقديم التسهيلات الائتمانية للصناعات الصغيرة لتجنيبها اللجوء إلى البنوك التجارية ، نظراً لإرتفاع تكلفة الإئتمان من ناحية وحل ومشكلة الضمانات من ناحية ثانية، وعلى ذلك قام البنك الصناعي بإنشاء محفظة مالية بقيمة ٥٠ مليون دينار كويتي لتوفير الإئتمان اللازم لتنمية وتشجيع ودعم الصناعات الصغيرة ، بشرط توفر دراسة جدوى فنية واقتصادية وتسويقية جيدة ومقبولة تثبت قدرة المشروع على الكسب وتسديد القروض الممنوحة له .

٦ / ١ / ٣ : إنشاء الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة :

وتمشياً مع سياسة الحكومة الكويتية في دعم وتشجيع المشروعات الصغيرة من ناحية ، ورغبة في الاستفادة ومجاراة للتجارب العالمية الناجحة في هذا المجال ، والتي تستهدف التعامل مع التطورات الاقتصادية الجديدة في عالم المال والأعمال التي تعتمد على آلية السوق والأسواق المفتوحة من ناحية ثانية، بادرت الهيئة العامة للاستثمار إلى إنشاء محفظة مالية للاستثمار الوطني برأس مال قدره ١٠٠ مليون دينار كويتي، تقوم على إدارته الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة، بهدف دعم نوي المبادرات الفردية و الأفكار الاستثمارية الجديدة الناجحة.

وتسند الشركة الكويتية لتطوير المشروعات الصغيرة منذ إنشائها في عام ١٩٩٦ ، في إدارة تلك المحفظة المالية الكبيرة ، انطلاقاً من عدة أهداف استراتيجية أهمها ما يلي :

- ١ - تشجيع المبادرات الفردية وذوي الخبرة على الدخول إلى مجالات العمل الحر و إنشاء المشروعات ذات الجدوى الاقتصادية والمالية والمردود العام على التنمية الوطنية .
 - ٢ - المشاركة الكبيرة في تمويل ٥٠ % من رأس مال المشروعات الصغيرة ، وكذلك المشاركة في إدارتها حتى تتحقق لها الفرصة الكاملة للنجاح و الاستمرار في السوق .
 - ٣ - تطوير السوق المحلية من خلال خلق التنافس البناء ، وكذلك دعم الأعمال الإبداعية من خلال توفير أدوات استثمارية متنوعة وجديدة .
 - ٤ - العمل على توفير المناخ الملائم لنجاح المشروعات الصغيرة ، وذلك عن طريق توفير مختلف أوجه المعونة الفنية و الإدارية و التسويقية والمالية التي تساعدها على مواجهة مشاكلها الطارئة وتقلبات الأسواق .
 - ٥ - القيام بدور المستشار الفني لتلك المشروعات الصغيرة وخاصة في مجال إعداد دراسات الجدوى الفنية والاقتصادية والتسويقية ، وكذلك تقييمها بشكل دقيق لضمان توافر فرص النجاح الحقيقية لها .
 - ٦ - تطوير القطاعات الإنتاجية المختلفة في الدولة و ذلك من خلال أداء وظائفها السابقة بنجاح .
- وقد بدأت الشركة منذ منتصف عام ١٩٩٨ في استقبال طلبات إنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة . وقد قامت الشركة بتقسيم وتصنيف تلك الطلبات إلى قسمين :
- النوع الأول :** وهي المشاريع التي لا يتجاوز رأس مالها ١٥٠ ألف دينار كويتي . ويقوم نظام الشركة على ضرورة قيام صاحب الطلب بإجراء دراسة جدوى المشروع المقترح بالتعاون مع الشركة .
- النوع الثاني :** وهي المشاريع التي يتجاوز رأس مالها ١٥٠ ألف دينار كويتي . وفي هذه الحالة تشترط الشركة ضرورة إعداد دراسة الجدوى من قبل أحد المكاتب الاستشارية المتخصصة و المشهود لها بالدقة العلمية والعملية . ويتم اختيار أحد هذه المكاتب الاستشارية من بين قائمة المكاتب التي قامت بإعدادها الشركة ذاتها . وفي حالة موافقة الشركة على المشاركة في تمويل وإدارة المشروع يتم احتساب مصاريف الدراسة التي تقاضاها المكتب الاستشاري ضمن مصروفات تأسيس المشروع ، وذلك على عكس الحال في القسم الأول من المشاريع و التي لا تدخل مصاريف دراسة الجدوى ضمن التكلفة الاستثمارية للمشروع . ومن ثم يتحملها صاحب الفكرة بمفرده .

٦ / ١ / ٤ : إنشاء المناطق الصناعية المخصصة للمشروعات الصغيرة والحرفية :

من أهم الجهود التي بذلتها الدولة في سبيل دعم و تشجيع المشروعات الصغيرة والحرفية، قيامها بإنشاء المناطق الصناعية و إمدادها بمختلف المرافق العامة من مياه وصرف صحي وكهرباء وطرق وشبكة اتصالات ومواصلات سريعة وجيدة . الأمر الذي كان له دوره الكبير في جذب وتشجيع أصحاب المشروعات على تنفيذ مشروعاتهم في تلك المناطق المخططة عمرانياً ومكانياً بشكل جيد يساعد على استمرار واستقرار وتوسع تلك المشروعات . ومن أهم تلك المناطق الصناعية منطقة الشعبية الصناعية والتي تشرف عليها الهيئة العامة للصناعة .

٦ / ٢ : أهم محاور السياسة المستقبلية المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة :

إن التفكير العملي و الموضوعي في أي سياسة سليمة وقابلة للتنفيذ وذات فاعلية كبيرة في النهوض بالمشروعات الصغيرة ، لابد أن تكون نابعة من طبيعة ونوعية المشاكل التي تواجه نشأة ونمو وتطور تلك المشروعات ، وكذلك تكون مستوعبة لحقيقة الدور الذي يجب أن تضطلع به في التنمية من خلال التكامل والتعاون مع الأنشطة الإنتاجية التي تقوم بها المشروعات الكبيرة . ودون ذلك سوف تظل السياسة المقترحة بعيدة عن التعامل مع الواقع ، كما تظل المشروعات الصغيرة تمثل جزءاً منعزلة عن بيئة الاستثمار والأعمال والمال في المجتمع .

وعليه فإننا نود قبل الدخول إلى محاور السياسة المستقبلية المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت ، أن نشير بإيجاز إلى أهم المشاكل العملية التي تواجه تلك المشروعات في دولة الكويت والتي قد لا تختلف كثيراً عنها في غيرها من الدول العربية والخليجية .

٦ / ٢ / ١ أهم المشاكل العملية التي تحد من نمو و تطور المشروعات الصغيرة :

تواجه المشروعات الصغيرة العديد من المشاكل التي تعوق نموها وتطورها، والتي تتشابه في خطوطها الرئيسية في جميع أو معظم الدول النامية وتتباين في تفاصيلها الدقيقة من دولة إلى أخرى . لذلك قليلاً ما نجد اختلافاً حقيقياً أو جدياً في سرد هذه المشاكل في معظم الكتابات المتاحة عن هذا الموضوع . وعموماً سوف نحاول سرد هذه المشاكل والتي نراها بارزة التأثير على الساحة الكويتية ، وإن كانت مماثلة لما هو متعارف عليه في تجارب الدول الأخرى العربية والخليجية ، التي تمر بمرحلة نمو متقاربة مع الاقتصاد الكويتي العرة الصناعية بالرياض . (١٩٩٨) وأهم هذه المشاكل ما يلي :

- ١ - صعوبة توفير مستلزمات إنتاجها من الخامات و المولد الأولية ، وذلك بسبب الضائقة النسبية للكميات التي تطلبها، وهو ما يضعف كذلك قدرتها التفاوضية في الحصول عليها بأسعار مناسبة .
- ٢ - ضعف الاستفادة من حوافز الاستثمار التي تضعها الدولة ، سواء في الإعفاءات الجمركية حيث تكون معظم مستلزماتها محلية ، أو الحصول على قسائم تخرجها الدولة بإيجار رمزي، حيث تتنافس معها بشدة المشروعات الكبيرة ، أو حوافز التصدير حيث تتعدم معرفتها بأوضاع و ظروف الأسواق الخارجية ، وعدم قدرتها على تحمل أعباء الاشتراك في المعارض الدولية سواء داخلية أو خارجية .
- ٣ - عدم القدرة على المنافسة ، سواء مع المشروعات الكبيرة التي تتمتع بمزايا الإنتاج الكبير أو مع السورادات بسبب حرية التجارة و الاستيراد و سياسات الإغراق التي تتبعها بعض الدول الأجنبية .
- ٤ - صعوبة التعامل مع مصادر التمويل والائتمان ، بسبب عدم امتلاكها الضمانات المالية والرهونات والمعرفة الشخصية بسبب ضلالة رأس مالها و الذي تراه مؤسسات التمويل والبنوك عنصر مخاطرة عالية .
- ٥ - صعوبة تسويق المنتجات ، محلياً بسبب عدم المعرفة بحجم الطلب و أحوال السوق و تطوره المستقبلي ، وذلك بسبب نقص المهارات التسويقية أو عدم وجود إدارات تسويقية لديها. هذا علاوة على شدة ظروف المنافسة التي سبق ذكرها .
- ٦ - ضعف الإدارة وعدم تواجد الكوادر المتخصصة منها ، وذلك بسبب إدارة مالك المشروع له ، واتخاذ كافة القرارات التي تتخذها عادة إدارات متخصصة ذات كوادر فنية عالية في المشروعات الكبيرة . ولما تتوفر تلك الخبرات والمهارات المتنوعة في شخص صاحب المشروع الصغير الذي يديره عادة بنفسه دون الاستعانة بمدير متخصص مقابل أجر مرتفع.
- ٧ - ضعف مهارة و خبرة العمالة الفنية بالمشروع الصغير ، وذلك بسبب عدم قدرته على دفع مرتبات وأجوراً عالية نظراً لتواضع أرباحها . كما أن تواضع أرباحها لا يساعدها على الإنفاق على تدريب العاملين بتلك المشروعات .
- ٨ - انعدام القدرة على القيام بأعمال البحث و التطوير ، وذلك بسبب ارتفاع تكلفته المالية سواء في حالة إنشاء وحدة لذلك الغرض أو التعاقد مع بعض المراكز البحثية والعلمية

المتخصصة، لذلك تتحتم قدرة المشروعات الصغيرة على تطوير منتجاتها أو تجميعها أو إدخال تصميمات جديدة تماشيًا مع تغير أنواق المستهلكين ، وهو ما تملكه أو تستطيع أن تتعاقد عليه المشروعات الكبيرة .

٩ - انتشار الهدر في الموارد ، سواء في شكل خامات نتيجة عدم التنظيم الصناعي ، أو في الأجور نتيجة عدم دقة مراقبة الوقت و الإنتاج ، أو الموارد المالية التي تنجم عادة من قرارات شراء أو عمل توسعت غير سليمة و دقيقة لا تتماشى مع قدرة المشروع على تسويق تلك المنتجات الجديدة .

٢/٢/٦ أهم محاور السياسة المقترحة للنهوض بالمشروعات الصغيرة في دولة الكويت :
تتركز السياسة المستقبلية المقترحة على عدة محاور متكاملة حيث كشفت الفقرة السابقة عن تشعب و تنوع المشاكل العملية التي تعوق نمو و تطور المشروعات الصغيرة . من أهم هذه المحاور المقترحة مايلي :

المحور الأول : المفاهيم : (فتحى الحسنى خليل، ١٩٨٦)

وعلى هذا المحور فإننا نرى ضرورة :

١ - **التمييز بين المشروعات الصغيرة والمشروعات الحرفية** ، حيث أن عدم التفرقة بينهما يخلق العديد من المشاكل والصعوبات العملية في التعامل مع القضايا التي تنفق وطبيعة كل منهما . فالمشروع الحرفي يتعامل عادة مع حرف تراثية بمهارات فردية أو شخصية متوارثة ، ويعتمد على خامات محلية بسيطة ، ويستخدم أدوات وطرق إنتاج تقليدية غير متطورة ، مما يجعله مشروعاً لأغراض توفير الاحتياجات المعيشية لصاحبه .

أما المشروعات الصغيرة فإنها تقوم على استخدام مستلزمات إنتاج قد تكون محلية أو مستوردة . وتستخدم عمالة فنية مدربة و أدوات وطرق إنتاج (تكنولوجياً) متطورة ، وكذلك تستخدم نظاماً متطوراً للإدارة والتنظيم المتخصصة مقابل أجر . وبهذا الشكل يكون حديثنا عن تكامل وتعاون تلك المشروعات مع المشروعات الكبيرة سواء من خلال التعاقد من الباطن Sub - Contracting أو إنتاج بعض المكونات التي تدخل في إنتاجها Feeding Industries ، وكلاهما يتطلب إنتاجاً نمطياً وذات جودة عالية وباستخدام آلات ومعدات تكنولوجية متطورة ، حديثاً مقبولاً ومنطقياً . هذا بالإضافة إلى دخول منتجات تلك المشروعات إلى مجالات التصدير أو الإحلال محل الواردات في عصر انفتحت فيه أبواب

التجارة والمنافسة الدوليتين وزادت في معرفة المستهلك بخصائص السلع المنتجة وجودتها ودرجة تجانسها من عدمه .

وفي إطار هذا الفهم لدور كل من المشروعات الصغيرة و المشروعات الحرفية نستطيع أن نخطط وندير صناعات و مشروعات صغيرة قادرة على التكامل و التعامل مع الأسواق المحلية والدولية .

٢ - ضرورة أن نفهم أن دور المشروعات الصغيرة في عالم اليوم لم يعد إنتاج سلع تامة الصنع، بل إن دورها الأساسي قد يكون في إنتاج أجزاء السلع و بعض مكوناتها التي تستطيع بيعها أو التعاقد عليها مع المشروعات الكبيرة التي تنتج السلعة التامة الصنع . وهذا الفهم هو الذي يفسر لنا المر الحقيقي وراء الدور المتعظم للصناعات و المشروعات الصغيرة في الدول المتقدمة ، وعجز للمشروعات الصغيرة عن أداء هذا الدور في الدول النامية رغم ضخامة أعدادها و أهميتها النسبية في تلك الدول مع ما هو سائد في الدول المتقدمة .

المحور الثاني : توفير خدمات البحث و التطوير :

ونقصد على هذا المحور مسؤولية الدولة عن توفير خدمات البحث و التطوير للمشروعات الصغيرة بالمجان (أي بدون مقابل) على أن تعتبر الدولة التكلفة المالية التي تتحملها في هذا الصدد من قبيل التكلفة الاجتماعية للتقدم على قاعدة عريضة من المشروعات الصغيرة الوطنية القابلة للتوسع و تطوير أحجامها و منتجاتها .

ويكون نشاط الحكومة في هذا الصدد على مسارين أساسيين :

المسار الأول : ربط النشاط التطويري في المشروعات الصغيرة القابلة للنمو و للتوسع ببعض مراكز البحث و التطوير المحلية أو الأجنبية ، على أن تتحمل الحكومة التكلفة المالية لها بشرط تحقيق بعض المؤشرات الكمية والنوعية في تطوير المنتجات وتحديث الإنتاج وتصريف المبيعات محلياً و خارجياً .

المسار الثاني : تحمل الدولة للأعباء و التكاليف المالية لاشتراك تلك المشروعات الصغيرة التي تشهد وتحقق تطوراً ملحوظاً في منتجاتها ، في المعارض الدولية و خاصة الخارجية نظراً لارتفاع التكلفة .

المحور الثالث : التمويل : لابد أن تسعى الحكومة مع مختلف المؤسسات التمويلية و الائتمانية الوطنية و خاصة المتخصصة إلى توفير الإئتمان اللازم لتطوير و إنشاء المشروعات الصغيرة ، متى توفرت لديها القدرة و الجدارة الاقتصادية و الائتمانية من خلال تطوير الإنتاج و زيادة المبيعات وتحقيق الأرباح .

ويكون هدف التحرك :

(١) تمويل المشروعات الصغيرة متى توفرت لها الجدارة الاقتصادية و الائتمانية التي توضحها دراسة الجدوى دون اشتراط الضمانات و الرهونات على النحو الجاري حالياً في البنوك و المحافظ المالية .

(٢) لابد أن يكون تدبير هذا التمويل بتكلفة مالية تستطيع المشروعات الصغيرة تحملها دون إرهاق مالي قد يؤدي إلى تعثرها و فشلها .

المحور الرابع التسويق : لابد أن تسعى الدولة إلى دعم القدرة التسويقية للمشروعات الصغيرة خاصة تلك التي تتوفر لها ظروف النجاح و التطور و الاستمرار . ويكون ذلك من خلال إنشاء أو التحفيز على إنشاء شركات قابضة لأغراض التسويق ، وفتح أسواق جديدة داخلية و خارجية أمام منتجات تلك المشروعات الصغيرة مجتمعة وبشكل جماعي، تخفيضاً للتكاليف و الجهود .

ويمكن أن تضطلع الشركات القابضة للتسويق بهذا الدور في المراحل الأولى حتى تستطيع الشركات الصغيرة اكتساب الخبرة و المعرفة بفنون و طرق التسويق محلياً و دولياً ، وفي هذه اللحظة تستطيع تلك المشروعات الصغيرة أن تقوم بنفسها بتسويق منتجاتها ، و تقوم الشركات القابضة بتقديم تلك الخدمات التسويقية لمشروعات صغيرة جديدة منشأة حديثاً . وبذلك يتحقق للتطور الاقتصادي و يتعاضد دور المشروعات الصغيرة في التنمية و الاقتصاد الوطني ، وهذا ما نتطلع إليه جميعاً .

المراجع

- ١ - د. حسين الجمال : تجربة الصندوق الاجتماعي للتنمية في مصر، ندوة الأعمال الصغيرة، التجربة والتطبيق، الشركة الكويتية لتطوير مشروعات الصغيرة، دولة الكويت 18- 19 أكتوبر 1998م.
- ٢ - د. جيلوت عبد السلام عوض الله : اقتصاديات الصناعات الصغيرة ودورها في تحقيق التصنيع والتنمية، دار النهضة المصرية 1993.
- ٣ - د. طلعت الدمرداش إبراهيم : اقتصاديات منشآت الأعمال الصغيرة ودورها المرتقب في التنمية الاقتصادية في سلطنة عمان، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، العدد الخامس والمئوتون يوليو 1996- مسقط.
- ٤ - د. فتحي الحسيني : الصناعات الصغيرة قاطرة النمو الغائبة في التنمية العربية - معهد التخطيط القومي- ورقة مقدمة إلى ندوة للصناعات الصغيرة في خطط التنمية في مصر- القاهرة- بالتعاون مع مؤسسة فريد ريش لبيرت الألمانية يوليو 1996.
- ٥ - د. فتحي الحسيني : الدراسة الأولية لمشروع إنشاء مركز إقليمي للمشروعات الصغيرة في دولة الكويت والتي قام بإعدادها بتكليف من البنك الإسلامي للتنمية بجدة، لحساب ديوان الخدمة المدنية بدولة الكويت 1998.
- ٦ - د. فتحي الحسيني : نحو استراتيجية سليمة للتصنيع في مصر - معهد التخطيط القومي - القاهرة - 1996.
- ٧ - كاسر نصر منصور وشوقي ناجي جواد : دار الوراق، عمان، 2003.
- ٨ - وزارة التخطيط : البحث السنوي للمنشآت، أعداد متفرقة.
- ٩ - وزارة التخطيط المجموعة الإحصائية السنوية : 2001.
- ١٠ - الغرفة التجارية الصناعية بالرياض : دور الغرفة التجارية الصناعية بالرياض في دعم وتشجيع المنشآت المتوسطة والصغيرة، ورقة مقدمة إلى الملتقى العربي الأول للصناعات المتوسطة والصغيرة في التنمية الصناعية، القاهرة - فبراير 1998.



محو الأمية الوظيفية في ضوء بعض التجارب العالمية دراسة تحليلية

د. آمال العريوى مهدى عباس^(١)

المقدمة :

رغم التطور في الإطار المفاهيمي لمحو الأمية وتعليم الكبار، إلا أنه لم يؤد إلى النتائج المرجوة في هذا المجال الحيوي، فبالرغم من وجود بعض البرامج والمشروعات الناجحة في بعض البلاد، إلا أن حملات محو الأمية ظلت بشكل عام قاصرة عن تحقيق الهدف منها إلا في أدنى حد له.

ومن هنا أخذ مفهوم محو الأمية الوظيفي يبرز بديلاً عن المفهوم التقليدي، حيث يقوم على الربط بين النشاط الاقتصادي والاهتمامات الفردية، وبين تعليم القراءة والكتابة في تداخل مع التدريب والإعداد في قطاعات الإنتاج المختلفة، ويتميز هذا المفهوم بأنه يعتبر التعليم الوظيفي أساساً لتدريب الأفراد بهدف إعدادهم للحياة الإنتاجية، ولذلك جاءت برامجه متكاملة مرتبطة بالتنمية والعمل الذي يقوم به الأفراد^(٢).

وبذلك ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفية Functional Literacy في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، في الستينيات من القرن العشرين، حيث ورد في توصيات المؤتمر العالمي الثاني لتعليم الكبار المنعقد في مونتريال بكندا في عام ١٩٦٠ م ضرورة تبني بعض الطرق والأساليب التعليمية الجيدة التي يمكن الاستفادة منها في النهوض بالمجتمع من خلال تعريف الأميين بأمور مهنتهم^(٣).

وفى عام ١٩٦٤ تم تنفيذ برنامج تجريبي يربط محو الأمية بالأولويات الاقتصادية والاجتماعية والاحتياجات الحاضرة والمستقبلية للأميين، ويمهد الطريق للقيام بحملة عالمية في هذا الميدان، وعندما حقق البرنامج نتائج طيبة، أوصى المؤتمر العالمي العاشر لوزراء التربية المنعقد في طهران سنة ١٩٦٥ م وهو المؤتمر الذي وضع أسس منهج التعليم الوظيفي بضرورة

^(١) أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية ببورسعيد .

تبني اليونيسكو لمفهوم محو الأمية الوظيفية باعتباره الضمان الأساسي لأي تحديث أو تقدم في مجال محو الأمية، كما أن هذا المدخل يتخطى مهارات القراءة والكتابة والحساب ليشمل الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في بيئة الأميين، وما تتطلبه هذه الأنشطة من مهارات يجب إتقانها، بعد أن أصبحت الأمية عقبة في سبيل أي تقدم أو تنمية شاملة^(٣)، ورؤى أن تنشئ اليونيسكو مشروعات رائدة في عدد من الدول في أمريكا اللاتينية وأفريقيا وآسيا والبلاد العربية، وكانت السودان والجزائر من البلاد العربية المختارة^(٤).

وفى عام ١٩٦٩ دخل المفهوم الوظيفي لمحو الأمية العالم العربي، وقد حرص مركز سرس الليان في ج.م.ع منذ أن تحول إلى مركز للتعليم الوظيفي للكبار، على أن يقوم بواجبه في هذا المجال محاولاً نشر الفكرة وتوضيح عناصرها وبيان طرق تنفيذها، وما يحتاجه ذلك التنفيذ من موارد وإمكانات، وقد أصبح التعليم الوظيفي للكبار الموضوع الرئيسي للمؤتمر الثالث لتعليم الكبار الذي عقد في طوكيو عام ١٩٧٢م^(٥).

كان محو الأمية الوظيفية في بدايته منهجاً لتخطيط برامج ومشروعات محو الأمية أكثر منه مفهوماً جديداً لها، إلا أنه جعل رفع الكفالية الإنتاجية للفرد هدفاً من أهدافه، مما أدى إلى أن تشمل برامج محو الأمية الوظيفية على، التدريب المهني والثقافة العلمية والتكنولوجية والأمن الصناعي وغيرها من الموضوعات التي تؤثر في حياة الفرد ككل، بحيث تشكل هذه المواد مضمون عملية القراءة والكتابة والحساب، ومن ثم تصبح وسائل تساعد الفرد على زيادة قدرته في أداء عمله ورفع إنتاجيته^(٦).

أي أن مدخل محو الأمية الوظيفية نشأ ليكون حلاً أمام صعوبة القضاء على الأمية في مدة وجيزة سواء بإمكانات اليونيسكو، أو بإمكانات الدول النامية أو بالاثنتين معاً، وجاء ليفوق بين الحاجة الملحة إلى القضاء على الأمية وبين الحاجة الملحة إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية^(٧).

وبذلك قامت فكرة التعليم الوظيفي على ربط التعليم بالعمل حلاً لمشكلة الحوافز لدى الكبار، ثم رفعاً لكفالية الإنتاج وإعطاء التعليم مفهوماً عملياً، بالتركيز على قطاع المنتجين من العاملين في الزراعة والصناعة وغيرها من المجالات^(٨).

تساؤلات الدراسة :

لعل هذه المقدمة السابقة تقود إلى السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية لتفعيل دورها في عمليات التنمية المختلفة التي يهدف إليها المجتمع ؟

يتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- ما أهم خصائص المدخل الوظيفي لمحو الأمية؟ وما أهدافه؟ وأهميته ؟ وما أهم الفروق بينه وبين المدخل الثقافي لمحو الأمية؟
- ٢- ما أهم التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية؟
- ٣- كيف يمكن الاستفادة من هذه التجارب العالمية في تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر لتفعيل دورها في عمليات التنمية المختلفة بالمجتمع ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- إلقاء الضوء على المفهوم الوظيفي لمحو الأمية وأهدافه وأهميته وخصائصه ، وأهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لها.
- رصد بعض التجارب العالمية في مجال محو الأمية الوظيفية.
- وضع معالم جديدة أو مجموعة من المقترحات لتطوير مجال محو الأمية الوظيفية ، وتفعيل دوره في عمليات التنمية المختلفة ، حيث إنه المفهوم الوحيد للأمية الذي ربط عملية التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع .

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة :

- من أهمية المجال الذي نتناوله وهو محو الأمية بصفة عامة والأمية الوظيفية بصفة خاصة باعتباره السبيل الوحيد لمحو الأمية الحضاري، فالأمية الحضارية تعتبر عجزا مجتمعا حصاريا وفكريا يؤدي إلى التخلف، كما إن محو الأمية الوظيفي يؤصل العلاقة بين محو الأمية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية التي من شأنها إحداث أثر كبير في التنمية الشاملة للمجتمع، وقد دلت الكثير من الأبحاث على أن انخفاض الأمية في بلد ما يصاحبه زيادة في الدخل العام للفرد والمجتمع والعكس صحيح^(١) .

- كذلك تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً جديداً عن محو الأمية الوظيفية، كما أنها تسد النقص في المكتبة العربية في هذا المجال الهام لندرة الأبحاث والدراسات العربية التي أجريت فيه.
- يمكن للمهتمين بهذا المجال من السياسيين و المخططين والعاملين في الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من الاستفادة من النتائج والمقترحات التي تقدمها هذه الدراسة لتطوير المجال نفسه بما يساعده على تحقيق أهدافه.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي القائم على التعريف بالمشكلة وتحديد أبعادها، وجمع البيانات اللازمة لتقديم حل أو بديل مناسب للتطوير، حيث أن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يعنى بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة الظواهر أو القضايا أو الموضوعات التي يدرسها الباحث ليستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة^(١٠).

مصطلحات الدراسة :

تقتصر مصطلحات الدراسة على مصطلح محو الأمية الوظيفية وتبنت الباحثة التعريف

الإجرائي التالي لها :

هو محو الأمية متكاملًا مع تدريب متخصص ذي طبيعة فنية يهيئ الفرد لمواجهة تحديات العصر من خلال تنمية ذاته، ليصبح قادراً على المساهمة الفعالة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي يمر بها المجتمع في تطوره

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية :

أولاً: المدخل الوظيفي لمحو الأمية والمفهوم والأهمية والأهداف والمراحل - الفئات المستهدفة والخصائص وأهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لمحو الأمية.

ثانياً : أهم التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية.

ثالثاً: تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة.

أولاً : المدخل الوظيفي لمحو الأمية

المفهوم - الأهمية - الأهداف - الخصائص - أهم الفروق بينه وبين المدخل التقليدي لمحو الأمية
قبل الحديث عن المدخل الوظيفي لمحو الأمية يجب تتبع التطور المفاهيمي لمحو الأمية من الهجائية إلى مفهوم التربية الأساسية مروراً بمفهوم تنمية المجتمع ، ومحو الأمية الوظيفي ومحو الأمية الحضاري وصولاً إلى محو الأمية المعجل، وكلها تطورات حدثت في المفهوم نتيجة لتطور النظرية التربوية بشأن تعليم الكبار وبسبب تغير النظرة إلى التربية.

رصد مراحل تطور المفاهيم المختلفة لمحو الأمية.

المرحلة الأولى: محو الأمية الأبجدية (الهجائية)

تعرف الأمية بأنها حالة عدم الإلمام بمهارات القراءة والكتابة لدى الفرد، وبذلك اقتصر المفهوم على تعلم الحروف والمقاطع بقصد فك الخط، وهو مفهوم يتفق و نظريات التربية السائدة آنذاك والظروف الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى، فضيوع نظرية التدريب لمكاتب العقل في ذلك الوقت دون النظر إلى محتوى التدريب ، وغياب النظرة الاجتماعية لدور القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع ، والاعتقاد بأن القراءة والكتابة عملية بسيطة لا تتعدى معرفة الرموز، كل ذلك انعكس على مفهوم محو الأمية فاقصر على للتدريب الآلي ، واكتساب مهارات ميكانيكية القراءة دون مهاراتها الفكرية، ناهيك عن أثر غياب الخطط المتكاملة لمحو الأمية واقتصارها على جهود فردية مبثورة.

والسند الرئيسي الموجه لهذا المفهوم هو انفصاله وبرايمه عن أي نشاط تربوي أو اجتماعي أو اقتصادي، و اعتبار الأبجدية هدفا في حد ذاتها ، وهذا لا يتماشى مع التطور التكنولوجي والمعرفي، إذ أصبحت عديمة الجدوى غير جاذبة للدارسين، وقد استمر هذا المفهوم حاكما لجهود محو الأمية في مصر منذ بدأت جهودها الشعبية والرسمية مع بدايات القرن العشرين ^(١١) .

المرحلة الثانية : محو الأمية في إطار التربية الأساسية^(١٢).

في أربعينيات القرن العشرين عقب الحرب العالمية الثانية ظهر مفهوم التربية الأساسية لمواجهة مشكلات الفقر والجهل والمرض، وتعرفه اليونيسكو بأنه: الحد الأدنى من التعليم الذي يهدف إلى مساعدة الصغار والكبار الذين لم يستفيدوا من مؤسسات التعليم النظامي ، ولم يتقنوا

مشكلات بيناتهم ولم يعرفوا حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وأفرادا يشاركون بفاعلية في المناشط الاقتصادية والاجتماعية، والمفهوم بذلك يركز على:

- تقديم حد أدنى من المعارف والمهارات كشرط أساسي لبلوغ مستوى معيشي مناسب.
- ربط محو الأمية بجهود رفع مستوى المعيشة وتحسين الحياة الاجتماعية.
- وقد امتدت برامج مكافحة الأمية في إطار هذا المفهوم من ٣ - ٩ أشهر، واستخدمت كتابا أو أكثر يقدم للدارسين :
- دروسا في القراءة والكتابة تمكنهم من قراءة صحيفة أو كتابة رسالة.
- مهارات حسابية أساسية.
- معلومات واتجاهات متصلة بصحة الفرد ومشكلات المجتمع.

و يلاحظ على هذا المفهوم: أنه يتوقف عند الحد الأدنى لمحو الأمية لخدمة أغراض بسيطة، مما يؤدي إلى نميله وفتقه والارتداد إلى الأمية مرة أخرى، وأنه لا يمكن المتحررين الجدد من متابعة التعليم لضعف مستواهم، ولعدم توافر مواد قرائية تمكنهم من ذلك، ومن هنا جاءت فكرة المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة.

المرحلة الثالثة : محو الأمية الوظيفية (المستوى الوظيفي)^(١٢)

ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفي في الستينيات من القرن الماضي في إطار منظمة اليونسكو بداية كمنهج لتخطيط برامج محو الأمية أكثر منه مفهوما جديدا لها، وفي هذا الإطار انتقلت ببرامج محو الأمية من مجرد فك الخط والحد الأدنى من التعليم إلى المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة، وقد عرف المستوى الوظيفي بأنه اكتساب الفرد لمعلومات ومهارات وقدرات تمكنه من المشاركة الفعالة في مناسبات مجتمعه الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

وتحقيق هذا المفهوم يتطلب إقدام الفرد على التعرف السليم والنطق الصحيح والفهم الواعي والسند والقدرة على التعبير والكتابة، وقد حدث هذا التغيير بفعل متغيرات تربوية ونفسية وبحثة ومجتمعية، وقد تميز مفهوم محو الأمية الوظيفي بنفس مبادئ المستوى الوظيفي إلى جانب رفع كفاءة الفرد الإنتاجية كهدف له، واشتملت برامجه على التدريب المهني والثقافة العلمية والتكنولوجية والأمن الصناعي ، وغيرها من الموضوعات المؤثرة في حياة الفرد وإنتاجيته، ومفهوم محو الأمية الوظيفي على هذا النحو يستند إلى عدد من الأسس من أهمها :

- التكامل مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وخطة للتعليم عامة.
- الاتساق مع مجال تعليم الكبار المستمر مدى الحياة.
- التخطيط، فلا مجال للارتجال فيها
- المردود الاقتصادي والعلمي المباشر.
- المشاركة، فجهود الأطراف المعنية بالإنتاج ضروري.
- وقد أدى هذا المفهوم إلى تقسيم برامج محو الأمية إلى:
- مرحلة الأساس: يكتسب فيها الدارس مهارات الاتصال الأساسية ومعلومات عامة.
- مرحلة المتابعة: وفيها يتقن الدارس ما اكتسبه، وينطلق في لفهم والفن والإبتكار.
- و يؤخذ على هذا المفهوم :
- أنه يقصر التعليم على فئات ومجالات معينة (زراعية - صناعية) لها أولوية في مجالات التنمية.
- يستهدف نفعاً فردياً لأن هدفه رفع كفاءة الفرد الإنتاجية ، وهذا لا يتفق مع عصر المعرفة.
- يركز على الجوانب المهنية ويهمل الحاجات الأخرى للأمين مخالفاً لمتطلبات العصر.
- يحتاج إلى مناهج متعددة لكل فئة ولكل بيئة، وأن تكون البرامج من المرونة والقابلية للتغيير، وأن يتم تكيفها بصورة مستمرة وفقاً للمناشط الاقتصادية المتعددة والمتغيرة مما يتسبب في تكلفة كبيرة جداً.

المرحلة الرابعة: محو الأمية في إطار التعليم المستمر^(١٤)

- ويقصد بها جميع الأنشطة والجهود التربوية النظامية واللا نظامية وغير النظامية (العرضية) التي يتعرض لها الفرد في حياته، ويقوم هذا الاتجاه انطلاقاً من إن المتحررين حديثاً من الأمية يرتدون إليها مرة أخرى ما لم تتوافر لهم استراتيجيات مناسبة للتعليم ومواصلة مدى الحياة، وتتطلب برامج محو الأمية في إطار التربية المستديمة لضمان نجاحها عدة شروط منها :
- ربط الجهود المبذولة لمحو الأمية بالمواقف الحياتية للفرد.
- نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم نفسه.
- وجود بيئة اجتماعية وثقافية تساعد في عملية التعليم.

- ويتحقق هذا الاتجاه من خلال المراحل التالية :
- مرحلة ما قبل محو الأمية : لتحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وتهيئة مناخ مناسب لمحو الأمية عن طريق الاتصال الجماهيري.
 - مرحلة محو الأمية : وتشمل جميع جهود محو الأمية لاكتساب مهارات الاتصال الأساسية والمهنية وجوانب النظافة العامة بما يحقق المعاصرة.
 - مرحلة ما بعد محو الأمية : ويقصد بها كل نشاط يوظف استراتيجيات التعلم ليتمكن الفرد من: تثبيت المهارات الأساسية المكتسبة، ومواصلة التعلم إلى أقصى حد تؤهله له قدرات الفرد، وتوظيف وتطبيق نتائج التعلم في مجالات الحياة (شخصية و اجتماعية و مهنية) .
- المرحلة الخامسة: محو الأمية الحضارية^(١٥).**

- مع التطور العلمي المتنامي والسريع ومع ظهور التطور التكنولوجي في الاتصالات ومع ظهور الفلسفات النقدية والتحررية لباولو فريري و إيفان ليلتسين تبني اليونيسكو مفهوم محو الأمية الحضاري بدلاً من محو الأمية التحررية تجنباً للنواحي السياسية، وفي المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الدورة غير العادية الأولى بالخرطوم عام ١٩٧٨ م تم اعتماد استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية، والتي هدفت إلى تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية معا في آن واحد وذلك وصولاً إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من:
- تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب .
 - الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنيانه لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم .

وبهذا الهدف يمكن تجاوز مفهوم محو الأمية في إطاره الضيق المقصور على تعلم القراءة والكتابة باعتباره مفهوماً يتناول عملية تعليم هامشية ضيقة عاجزة عن الوفاء باحتياجات الأفراد كما وكيفا، انطلاقاً إلى مجالات أكثر اتساعاً وشمولاً ليلأخذ نشاط محو الأمية مضموناً حضارياً يرتبط بحركة المجتمع وسباق التقدم الحضاري والتغيرات الاجتماعية المنبثقة عنه، بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية في حد ذاته بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لاتصال الفرد بوسائل المعرفة المختلفة وبلوغ غايات أهم .

وفى ضوء الانتقادات التي وجهت إلى الحد الأدنى من التعليم، وفى ضوء التغيرات التي حدثت في المجتمع، وفى ميدان التربية وعلم النفس وكذلك أبحاث القراءة، ظهر المستوى الوظيفي والذي يعرف بأنه :

- * اكتساب الفرد المعلومات والمهارات والقدرات التي تمكنه من المشاركة الفعالة في مناشط القراءة والكتابة التي توجد في مجتمعه، و يترتب على ذلك وصول الفرد إلى مستوى من التعليم يستطيع معه الانتماء بالمهارات التي يكتسبها وتوظيفها في حياته الخاصة والعامة، وبما يؤهله للمشاركة الإيجابية في بناء مجتمعه وفى تنفيذ خطط للتنمية فيه^(١٦).
- * كما أن محور الأمية للوظيفية في أبسط معانيها هي: محور الأمية متكامل مع تدريب متخصص يكون في العادة ذا طبيعة فنية، وهو بذلك يتصل اتصالاً مباشراً بالتنمية، وينظر إليه في إطار الأولويات الاقتصادية والاجتماعية، ويتم التخطيط له وتنفيذه كجزء من برنامج التنمية^(١٧).
- * كما أنها تعني: ذلك النظام التربوي الذي يهيئ الفرصة للأمي لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية على ضوء البيئة العملية التي يعمل ويعيش فيها، والوظيفة التي يؤديها في الإنتاج، بحيث يصبح الأمي بعد أن يتعلم قادراً علمياً وعملياً على المساهمة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويكون عضواً فعالاً في البيئة التي يعيش فيها^(١٨).
- * وهى كذلك: مفهوم يرمي إلى تحقيق التكامل بين تعليم القراءة والكتابة وزيادة الكفاءة الإنتاجية والتدريب على الكفايات اللازمة للنجاح في الأعمال الاقتصادية والنواحي الاجتماعية^(١٩).
- * كما يقصد بها : ربط برامج محور الأمية بمهارات العمل وما يتضمنه من نظريات علمية، والهدف منها رفع كفاءة الفرد الإنتاجية، وجعل القراءة والكتابة والحساب وسائل تساعد على زيادة قدرته في أداء عمله وزيادة قدرته وفعاليتها على الإنتاج، وهذا يؤدي إلى إحداث تغيير رئيسي في القوى العاملة وإنشاء صناعات جديدة أو إكساب مهارات يدوية فنية متطورة^(٢٠).
- * وبالنظر إلى هذه المفاهيم نجد أنها قد ركزت على ضرورة توظيف المهارات والمعلومات والقدرات التي يكتسبها الأمي، في حياته الخاصة (أي ممارسته لمهنة معينة مما يؤدي إلى

زيادة دخله ومن ثم ارتفاع مستوى معيشته)، كذلك حياته العامة (وهي حياة المجتمع الذي يعيش فيه) ، بمعنى أن يصبح قادراً على المساهمة في عمليات للتنمية المختلفة، كما يصبح عضواً فعالاً في البيئة التي يعيش فيها.

ويضاف إلى ذلك أن ثمة مفاهيم أخرى تناولت محو الأمية الوظيفي من منظور آخر منها:

- * إن التعليم الوظيفي هو الذي يهيئ الفرد ويعدّه لمواجهة تحديات العصر، فشتان بين الفلاح الذي تعلم كيف يقرأ ويكتب، وبين الذي تعلم كيف يحسب مساحة حقله وما يحتاجه من السماد، ونسوع السماد وكميته، وكيف يسوق محصوله على أيسر عملية حديثة، وكيف يطور حياته ليولكب مسيرة التقدم^(٢١).
- * كما أنه ذلك التعليم الذي يحقق فيه الإنسان ذاته داخل إطار مجتمع تسهل بنيته وعلاقاته كلها عملية التنمية الكاملة لشخصية الإنسان^(٢٢).
- * وهو أيضاً ليس تعويضاً عن المدرسة أو امتداداً لها ، إنما هو طريق لحل مشكلات الفرد والمجتمع الاقتصادية منها والاجتماعية والتعليمية التي عجز النظام التعليمي الراهن عن حلها^(٢٣).
- * وبالنظر إلى المفاهيم السابقة نجد أنها قد اعتبرت للتعليم الوظيفي وسيلة لمواجهة تحديات العصر الذي يتسم بالتغيرات المريعة المتلاحقة، كما أنه وسيلة للتنمية الشاملة لشخصية الفرد، وبالتالي فهو وسيلة لحل مشاكل الفرد والمجتمع التي عجز النظام التعليمي الحالي عن حلها.
- * أن الأمي في ظل المدخل الوظيفي: يضم كل شخص غير قادر على مزاوله كل الأنشطة التي تحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة والحساب من أجل حسن أداء جماعته ومجتمعه^(٢٤).
- * والأمي: بهذا المفهوم يتطلب لمحو أميته برامج وظيفية تتخطى مهارات الاتصال (القراءة والكتابة والحساب) لتشمل بجانبها معلومات حول الأنشطة الاقتصادية الرئيسية، والاحتياجات المرتبطة بها، ولذلك فعلى برامج محو الأمية عدم الاكتفاء على تعليم القراءة والكتابة والعد فحسب، بل تقدم أيضاً معارف مهنية وتقنية من شأنها أن تسمح للكبار بالمشاركة في الحياة الاقتصادية والمهنية والاجتماعية مشاركة تامة^(٢٥).

* أي أن الأمي الوظيفي هو الشخص الذي لا يتقن استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب في المشاركة الإيجابية الفعالة في حياة جماعته ^(٢٦)، وبذلك يختلف مفهوم الأمي في ظل المدخل الوظيفي عنه في ظل المدخل التقليدي، فقد يعرف الشخص القراءة والكتابة والحساب ولكنه يعجز عن ربطها بأمور حياته اليومية فيكون أمياً وظيفياً.

أي أن تعليم القراءة والكتابة يكون ذات فائدة أكثر إذا كان مرتبطاً باكتساب مهارات مفيدة تستلحق بالزراعة والحرف والصور الأخرى للنشاط الاقتصادي، وبذلك تتاح للكبار فرصة التعليم وتوثيق الصلة بكل من العمل الذي يقومون به ونوعية الحياة التي يعيشونها ^(٢٧)، وبالتالي يكون من الجائز الاعتقاد بأن دمج البرامج المنتجة مع برامج محو الأمية يؤدي إلى نتائج إيجابية في كل من العنصرين ^(٢٨).

* والوظيفة بهذا المعنى تهتم بجانب هام من جوانب الشخصية الإنشائية وهو الجانب المهاري، وهدفها تغيير أوضاع المجتمع بصورة دائمة نحو مستقبل مرغوب، وهذا يتطلب من الفرد أن يكون متعاطفاً مع متطلبات تحقيق هذا المستقبل ^(٢٩).

* كما أنها تعني تكامل المهارات المختلفة التي يكتسبها الأمي خلال تعلمه، بحيث يؤدي هذا التكامل إلى تحقيق عملية التنمية بمختلف مظاهرها الاقتصادية كانت أم اجتماعية أو غير ذلك من النواحي المختلفة، ولذا يجب أن ترتبط مشروعات محو الأمية الوظيفية بخطة التنمية حتى تصبح جزءاً رئيسياً من تلك الخطط ^(٣٠).

ويذكر مالينكوسك: أن الفرد الذي يعيش في القرن العشرين دون أن يملك الفرصة لتعلم القراءة والكتابة لا يستطيع أن يؤدي وظيفته بطريقة مناسبة، ولا يستطيع أن يعيش حياة إنشائية فردية واجتماعية كاملة ^(٣١)، وبذلك فإن غاية أي تعليم يقدم للكبار أن يكون وظيفياً، ولذلك يتخذ شكل التعليم المهني، والتعليم التقني، والثقافة الإرشادية، والثقافة الصحية والنسوية، وتعليم المهارات الإنشائية ^(٣٢).

* كذلك هي ليست مجرد حملات محو أمية في مواقع العمل، أو مجرد تعليم الأمي الحصول اللفظي المهني، كما أنها ليست مجرد تدريب مهني يعقب الحملات التقليدية لمحو الأمية، أو مجرد دروس تضاف إلى حملات محو الأمية لتغيير من نظرة العامل لمله ومجتمعه ^(٣٣)، أو مجرد إعطاء الإنسان مهارات تتصل بالعمل من خلال التدريب الحرفي، وإنما هي ابتكارية

وتجديدية مستمرة، هدفها الابتكار والإبداع المستمر لأنماط وصيغ وطرائق ومناهج شديدة التنوع لمواجهة مطالب وحاجات فردية ومؤسسية ومجتمعية مستمرة التغير والتنوع، ولذلك يتصل التعليم الوظيفي اتصالاً مباشراً بالتنمية والأولويات الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم يتم التخطيط له، كما يتم تنفيذه كجزء لا يتجزأ من برنامج للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

وفى النهاية يقول بولوفريرى : إن محو الأمية وتعليم الكبار ليس مجرد عملية تعليم القراءة والكتابة، ولكنه عمل سياسي يرتبط مباشرة بالإنتاج والصحة والتعليم وخطط المجتمع للنمو والتقدم، ونقطة البداية في مفهوم بولوفريرى أساليب الإنتاج وعلاقاته وما يقوم عليها من بناء اجتماعي ، عن طريق المناقشات والتفكير في الواقع الاجتماعي، ولكن وفقاً للمفاهيم السابقة قد تأتى هذه الأشياء في مرحلة ما بعد القراءة والكتابة، أما في مفهوم بولوفريرى فإنها تسبقها، فهو يقول: من الممكن قراءة وكتابة الحقيقة بدون معرفة قراءة وكتابة الرموز اللغوية^(٣٤).

من خلال العرض السابق للمفاهيم المختلفة عن محو الأمية الوظيفية، والأمي، والوظيفية، وجدت الباحثة أنه من المفيد لهذه الدراسة أن تستخدم تعريفاً محدداً لمحو الأمية الوظيفية تسير عليه الدراسة في محاورها المختلفة:

محو الأمية الوظيفية : هو محو الأمية متكامل مع تدريب متخصص ذي طبيعة فنية يهيئ الفرد لمواجهة تحديات العصر من خلال تنمية ذاته ليصبح قادراً على المماهة الفعالة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي يمر بها المجتمع في تطوره.

وهو يقدم للصغار الذين لم يجدوا لهم مكاناً داخل حدود المرحلة الإلزامية أو الذين تسربوا منها، بهدف إعدادهم لمواجهة الحياة بطريقة سليمة، كما أنه يقدم للكبار الذين فاتهم قطار التعليم، ويرغبون في تحسين مستوى معيشتهم من خلال تحسين أدائهم في العمل. وبذلك فالأمي هو كل شخص غير قادر على مزاولة أي نشاط يحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة والحساب، وهذا يعني أن محو الأمية جزء من تعليم الكبار ووظيفة من وظائفه ، ولكن نظراً لكبر حجم مشكلة الأمية في مصر فقد تم التركيز عليها كوظيفة منفصلة. وبذلك يندرج محو الأمية الوظيفية باعتباره أحد مجالات محو الأمية تحت مظلة تعليم الكبار.

مراحل محو الأمية الوظيفية :

ترتب على استخدام المنخل الوظيفى لبرامج محو الأمية، تقسيمه إلى مرحلتين متكاملتين، هما مرحلة الأساس ومرحلة المتابعة، ولكن الربط بين تعليم القراءة والكتابة، وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية لم يزل الاهتمام الكافى، وبذلك كان هناك فصل واضح بين مرحلة الأساس ومرحلة المتابعة مما أدى إلى الارتداد للأمية (٣٥).

مرحلة الأساس : وفيها يتعلم الدارس المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب مع بعض المعلومات العامة فى نواحي الحياة المختلفة.

مرحلة المتابعة : وهي المرحلة التي تلي الحصول على الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة والحساب وبذلك فهي تتضمن كافة التدابير التي تتخذ لتمكين المتحدر الجديد من الأمية من استخدام المهارات التي اكتسبها عملياً ، وزيادة المعلومات التي حصل عليها خلال المرحلة السابقة، بحيث يصبح قادراً على القيام بدور فعال فى عمليات التنمية والسيطرة على بيئته عن طريق تعلم أسلوب اتخاذ القرارات، وفيها يتقن الدارس المهارات التي تعلمها - فى المرحلة السابقة - فى القراءة، ويتمرن على فهم ما يقرأ ونقده والحكم عليه (٣٦)

وفي ضوء ما سبق يجب أن تكون برامج محو الأمية الوظيفية فى إطار التنمية ذات ثلاثة مستويات:

المستوى الأول : (Basic Course) وفيه يلمس الفرد أهمية التعليم وفائدته، ويربط مهارات القراءة والكتابة والحساب بالمهنة، وهذا البرنامج يعتبر بديلاً ومكملاً لمحو الأمية التقليدى، ولذلك تعد مواده بطرق تربوية ملائمة، بحيث تربط بين محيط العمل والبيئة الاجتماعية والمحلية والوطنية.

المستوى الثانى : المتقدم (Advanced Course) ويشتمل على مواد مركزة وموجهة مباشرة إلى بيئة العمل العملية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي والمحلى والوطني، بحيث يتمكن من تجديد دوره فى عملية الإنتاج، ويمكن أن يبدأ هذا المستوى بعد فترة قصيرة من اجتياز المستوى الأول بنجاح.

المستوى الثالث : المتابعة (Follow Up) ويتضمن متابعة الموضوعات والمهارات التي تعرض لها فى المستويين الأول والثانى، ثم التركيز على ما يستجد من تطورات مهنية،

والهدف الرئيس من هذا المستوى هو منع الارتداد للأمية ومتابعة التطور في نفس الوقت، وبلتحق الأمي بهذا المستوى بعد اجتياز المستوى الثاني بنجاح، ويعد فترة زمنية تتراوح ما بين (٢-٥) سنوات^(٣٧).

وبناءً عليه توجه برامج محو الأمية الوظيفية بمستوياتها للثلاث السابقة إلى الفئات التالية :

- الأيدي العاملة سواء العاطلة عن العمل (لتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تؤهلهم دخول سوق العمل)، أو المبتدئة بالعمل (حيث إن العامل المبتدئ بحاجة ماسة إلى التوجيه وتدعيم خبراته وتكيفه مع بيئة العمل الجديدة).
- كذلك فإن برامج محو الأمية الوظيفية تكون ذات فائدة فعالة للعمال الذين ينتقلون من عمل إلى آخر [من زراعة إلى صناعة] ومن مجال لآخر داخل نفس قطاع العمل^(٣٨)، أي من أجل تغيير مسار وطبيعة العمل.
- كما توجه إلى النساء اللاتي يدخلن سوق العمل بأعداد متزايدة دون تأهيل مناسب مثل مراكز الطباعة والمكرتارية ومعاهد اللغات ... الخ^(٣٩)، حيث أن أكثر من ٩٦٠ مليوناً من الراشدين في العالم ثنائهم من النساء الأميين، و تتراوح هذه النسبة بين النساء في الوطن العربي من ٦٠ - ٧٠% من جملة الأميين، وفي مثل هذا العالم النسائي كثيراً ما تفقد دوافع التعلم^(٤٠).
- كذلك توجه هذه البرامج إلى العمال الذين انقطعوا عن العمل الإنتاجي، أو انقطعوا عن الدراسة، ويرغبون في العودة إليها من جديد^(٤١).
- كما توجه هذه البرامج إلى المعنيين وأصحاب المهن من أجل الاطلاع على آخر ما توصل إليه العلم في حقولهم المختلفة، لأن كل مهنة أو عمل يتعرض لتغيرات جديدة تتطلب أساليب ممارستها إعادة الإعداد لمن يمارسها ، وبذلك فهي تدريب أو إعادة تدريب للعمال المختلفة^(٤٢)، حيث أن أكثر من ثلث الراشدين في العالم لاسبيل لهم إلى المعرفة المطبوعة ولا إلى مهارات وتقنيات جديدة من شأنها أن تحسن من نوعية حياتهم، وتساعدهم على التكيف مع التغير الاجتماعي والثقافي.

- كذلك توجه إلى أكثر من مليون طفل، وأعداد كبيرة من الراشدين الذين يتعذر عليهم إكمال برامج التربية الأساسية، وملايين أخرى يستكملون متطلبات الحضور لهذه البرامج ، ولكنهم لا يكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لتنمية شخصياتهم والمشاركة الفعالة في تنمية المجتمع^(٤٣).

أهمية برامج محو الأمية الوظيفية :

- تلعب برامج محو الأمية الوظيفية دوراً هاماً في مساعدة الفرد الأمي على التكيف مع التغيرات التي تطرأ على مجالات العمل ، والتي تعتبر من خصائص المجتمعات للصناعية المتقدمة، ففي دراسة أجراها بيرت بيرسون Britt person على مجموعة من الأفراد في السويد لمعرفة أهم مهارات المعرفة الوظيفية التي يحتاجونها في المجتمع السويدي، توصل إلى: أن المجتمع السويدي تتزايد فيه ضرورات محو الأمية الوظيفة بسبب سرعة التقدم التكنولوجي في مجال الكمبيوتر والتليفزيون ووسائل الاتصال الإلكتروني الأخرى^(٤٤)، إذ أن العمال غير المهرة وغير المتعلمين يحثون في إطار التنمية خصائر بشرية، حيث تبلغ نسبة الهدر ٢٤% نتيجة لإعادة الصفوف والتسرب^(٤٥).

- إن برامج التدريب أثناء الخدمة كأحد برامج محو الأمية الوظيفية تزداد أهمية عندما تؤدي إلى اكتساب معلومات ومهارات جديدة بالإضافة إلى زيادة فعالية المهارات والمعلومات التي سبق اكتسابها في مستقبل العمر^(٤٦).

- كما تظهر أهمية هذا المدخل في الدول النامية التي تعاني أعباء كثيرة في سعيها لتحسين الظروف المعيشية للمواطنين، وهذا يتطلب أن تصمم برامج محو الأمية بطريقة يتم فيها تخلص طسرق القراءة والكتابة والصاب من اللفظية والاتصال عن الواقع، وتوجيه الفرد الوجهة العملية التي تزوده بالقدرة على التطبيق والتجريب، بهدف رفع كفايته الإنتاجية^(٤٧).

أهداف المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

- ١- زيادة الكفاية المهنية والفنية للكبار، من خلال تعليم وتدريب الدلمسين على أداء الأعمال الحياتية التي يقومون بها بشكل يساعد على حل مشكلاتهم في العمل والحياة. أي الأخذ بأيدي الأميين من العمال والزراع غير المهرة ليصبحوا متوسطي المهارة في أعمالهم، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مستوى دخولهم، ومن ثم تصعيد الإنتاج الاقتصادي والوظيفي

والاجتماعي^(٤٨)، والتركيز على هذا الهدف يحقق الحراك السكاني الذي شهده العالم في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين، وما ترتب عليه من تغير في الهياكل الوظيفية، حيث زادت حركة الهجرة من المناطق الطاردة لسكانها ذات الأنشطة البدائية التي لا تتطلب القراءة والكتابة والحساب، إلى المناطق الجاذبة ذات النشاطات المختلفة، وهذا يتطلب بالضرورة تدريب النازحين وتحسين مهاراتهم، ورفع كفاءتهم الإنتاجية عن طريق برامج محو الأمية الوظيفية.

٢- تحقيق التقارب الفكري بين المواطنين من مختلف الأجيال، وذلك من خلال إكساب الأميين المعارف الهادفة والقيم والمهارات التي تسهم في تحقيق التفاهم الأفضل بين الجيل القديم والجيل الجديد، كما تسهم في رفع مستواهم الاجتماعي والمادي فترقى بحياتهم العامة والخاصة، عن طريق تنويع مصادر الدخل وإقامة مشاريع تتناسب مع احتياجاتهم وميولهم.

٣- زيادة الكفاية الذهنية والاجتماعية، من خلال الاهتمام بالبرامج الصحية والاجتماعية والأسرية، والإرشاد الزراعي والأمن الصناعي، ولتحقيق ذلك يتطلب إشاعة مناخ ثقافي عام في القرى والأحياء يحفز الأميين على التعلم، عن طريق إنشاء المكتبات العامة والمتقلة، ودعم الأنشطة الثقافية والرياضية للنوادي الريفية، وتشجيع الصحافة المحلية^(٤٩).

٤- تطوير سلوكيات الأفراد وتكوين اتجاهاتهم وعاداتهم وتقاليدهم السليمة، من خلال إقامة المشروعات الاقتصادية والاجتماعية المغيرة لما ألفه الناس، ولا يتسنى تحقيق ذلك إلا إذا كانوا على درجة من المعرفة تمكنهم من متابعة الأحداث، وما يكتب عنها، حتى يستطيعوا تكوين رأي واع عنها، حيث أن محو الأمية ليس مجرد حفظ وتكرار المقاطع والكلمات، ولكنها عملية تفكير نقدي لما يقرأه الفرد ويكتبه^(٥٠).

٥- كذلك من أهم أهداف المدخل الوظيفي، إكساب الأميين القدرة على رعاية حقوقهم، والقيام بمسئولياتهم الاجتماعية، وممارسة حقوقهم السياسية بوعي وفهم وحرية كاملة في إبداء الرأي^(٥١) وذلك عن طريق تحرير الأمي من قيود السلبية والهامشية والتبعية، وهذا مبدأ أصْلته فلسفة باولو فريري، وكان له صدى قوى في ندوة برسيبوليس الدولية بإيران عام ١٩٧٥^(٥٢).

• وفي النهاية يهدف التعليم الوظيفي إلى رفع كفاية الأميين في العمل وفي مدى مشاركتهم في مناشط المجتمع حتى يتفاعلوا مع بيئتهم تفاعلاً إيجابياً تتعكس آثاره عليهم وعلى مجتمعهم وهكذا يتضح هدف الوظيفة في ترجمتها للمعلومات حتى تصبح لها وظيفة مباشرة في حياة الفرد وحياة المجتمع ، ويصبح للفرد قادراً على فهم ومعالجة المشكلات التي تواجهه في عمله وفي ضروب حياته الأخرى.

خصائص المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

يتميز المدخل الوظيفي لمحو الأمية عن المدخل التقليدي لها بخصائص متعددة من أهمها :

١- الانتقالية :

التعليم الوظيفي انتقالي، أي أنه يهتم بالمناطق والقطاعات التي تحظى بالأولوية في خطط التنمية، وما يرتبط بها من مشكلات ومناشط أساسية، كما يركز على فئات السكان ممن لديهم دوافع كافية ، ولكن أميتهم تقف عقبة في سبيل تنفيذ مشروعات التنمية. كما أنه نشاط تركيزي يستهدف تدريب الأميين تدريباً عميقاً يمكنهم من اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات المهنية والاجتماعية التي يستطيعون استخدامها بصورة فعالة^(٥٢)، ترتب على ذلك تنوع برامج محو الأمية من بيئة لأخرى، ومن مجال لآخر داخل نفس قطاع العمل، وبالتالي فهو صورة من صور الإنتاج الذي يعاون العامل والفلاح والمجتمع، ويساعد على رفع مستوى الدخل القومي، أي أنه تخطيط لاستثمار الطاقة البشرية^(٥٣).

٢- الارتباط بالعمل :

ينسجم التعليم الوظيفي من العمل، ويتكامل معه، ولا ينفصل عنه، والوظيفة بهذا المعنى تسابير الفرد، وتسابير حركة المجتمع في نموه، ولذلك يجب أن تمتزج مهارات الاتصال بالمهارات المهنية والاجتماعية التي يستعملها الأمي امتزاجاً يؤدي إلى تنمية شخصية الفرد في أبعادها المختلفة^(٥٤).

٣- الارتباط بالمشروع^(٥٥) :

وبناءً على ما سبق فإنه يرتبط أيضاً بالمشروع داخل قطاع العمل، لأن الاختيار يقع على مشروع، والمشروع يهيئ فرصة العمل للأفراد، وهكذا تصطبغ مهارات الاتصال بلغة المشروع ذاته، وتختلف الطريقة المتبعة من مشروع لآخر، فالمادة القرائية التي تصلح لمهارات الاتصال في مشروع صناعي تختلف عن المادة القرائية التي تصلح لمهارات الاتصال في مشروع زراعي (

٤- الارتباط بالمشكلات :

إن التعليم الذي لايساعد الفرد على حل مشكلاته يفقد وظيفته الرئيسية، لذا يجب أن يهيئ التعليم الوظيفي الفرد لمواجهة وحل مشكلاته المهنية والاجتماعية والفكرية، بالإضافة إلى مشكلات الجماعة والمجتمع.

٥- الارتباط بالجماعة :

ترتبط الحملات التقليدية لمحو الأمية بالكتاب، ويرتبط التعليم الوظيفي بالخبرة، فللكبار خبرتهم الطويلة في الحياة التي يجب أن تتخذ أساساً للتعليم، كما أن لهم خبرتهم المهنية التي تحتاج إلى تطوير يسائر التطور التكنولوجي الحديث، لذا يرتبط للتعليم الوظيفي ارتباطاً مباشراً بالخبرة الفردية والجماعية والمهنية العامة.

٦- الارتباط بالدافع :

يحقق تعليم الكبار في صورته الوظيفية حاجات الأفراد وتطلعاتهم نحو حياة أفضل بما يبينهم للقيام بدورهم الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الذي يعيشون فيه، وهكذا يرتبط للتعليم الوظيفي بدوافع الكبار، وينبع منها ويهدف إلى تحقيقها.

٧- التنوع (٥٧) :

تختلف برامج التعليم الوظيفي تبعاً لاختلاف المهنة التي يزاولها الفرد، وتبعاً لاختلاف الظروف البيئية التي يخضعون لها في حياتهم اليومية، وبذلك تتعدد أنواعه تبعاً لتعدد الأعمال واختلاف الأفراد، وهكذا يراعى التعليم الوظيفي الفروق الفردية والجماعية ويسائر أحدث الاتجاهات التربوية، وبذلك فهو مرّن يتغير بالنسبة للفرد والجماعة والعمل والبيئة وأهداف الخطة

٨- التركيز :

منهجه أكثر تركيزاً في محتواه من منهج محو الأمية التقليدية الذي يهتم بشكل العملية السبروية أي بالصورة التي تنقل بها للمعرفة باللفظ والرقم والجملة والعدد بينما يهتم التعليم الوظيفي بالمحتوى (محتوى مهارات الاتصال).

٩- التكامل :

أي ترتبط مهارات التعليم الوظيفي مع بعضها البعض ، بحيث تنمو ككل له وحدته، ولذا يجب أن تسبق مهارات الاتصال من طبيعة العمل، وخصائصه ومن المهارات المهنية التي

يستعملها الأمي وهو يتكرب على إتقان عمله ، وغير ذلك من المهارات العقلية والاجتماعية الضرورية لنجاحه.

١٠ - اتصال مراحل التعليم :

أي تصبح مدة التعليم كلا لا يتجزأ ، وهي بذلك لا تنتهي إلا عندما يتقن الفرد مهارات العمل ومهارات الاتصال والمهارات الأخرى التي تحقق له مواجهة ومعالجة مشكلات حياته بنجاح ، كما تصبح مرحلة المتابعة مرحلة أساسية ، يتلقى فيها الدارسون تعليماً منظماً ، ومعنى هذا امتداد فترة التعليم المنظم في برامج محو الأمية الوظيفية ، بحيث تصل في بعض البلدان إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي ، وفي بلدان أخرى تصل إلى مستوى الصف السادس^(٥٨).

وبذلك تتميز برامج التعليم الوظيفي بأنها برنامج تربية لتعليم الكبار ، تتكامل فيها مهارات الاتصال مع التدريب المهني مع الإعداد الاجتماعي ، في إطار خطط التنمية تامة متكاملة مع مشروعاتها ، المستهدفة رفع كفاية العنصر البشري اللازم لهذه المشروعات^(٥٩).

أهم الفروق بين المفهوم التقليدي والمفهوم الوظيفي لمحو الأمية :

تقتصر محو الأمية بمفهومها التقليدي على مجرد تعليم الأفراد القراءة والكتابة والحساب بما ييسر لهم الاتصال الكتابي ، أما المفهوم الوظيفي فإنه يقوم على العمل **work oriented** والمهارات والمعلومات والعادات الفكرية التي تتصل به ، وبذلك يشتمل منهج للدراسة على التدريب المهني - الذي يتصل بدور الفرد كمنتج وكمواطن - والإرشاد الفكري ، والاقتصاديات المصنعة أو المزرعة ، والمعلومات الصحية ، وتعليم هذه المهارات لا يتم منفصلاً عن المضمون بل متكامل معه بما يهيئ الفرصة للاستفادة منها من أجل الاسهام في التنمية الشاملة للمجتمع^(٦٠).

إن محو الأمية التقليدي يستهدف غاية واحدة لا تتجزأ هي تعليم القراءة والكتابة والحساب ، ومن ثم فإنه عملية منعزلة عن الواقع المجتمعي واحتياجات الأفراد ، كما أنه عملية تعليمية غير مركزة ، بل موجهة إلى الكبار من الجنسين في كافة الأعمار دون مراعاة الفروق بين الاهتمامات المختلفة للدارسين ومصالحهم ، وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ، أي توجه هذه النوعية من البرامج اهتمامها بالشكل العام للبرنامج ، أي بالصورة التي تنقل بها المعرفة ، وباللفظ ، والرقم والجملة والعدد ، دون اهتمام مصاحب أو مواز بمضمون هذه البرامج التي هي أساس عمل محو

الأمية الوظيفية^(١١)، وقد يفسر لنا هذا أسباب الفضل الذي منيت به بعض حملات محو الأمية في عدد من الدول.

وعلى النقيض من ذلك يتميز محو الأمية الوظيفي بأنه عملية تدريب أكثر منه عملية تعليم قراءة وكتابة وحساب، كما تستوحى أهدافه من غايات وبرامج التنمية التي تمثل في حد ذاتها إطار العمل للأمين الراشدين سواء كانوا حرفيين أو عمالاً أو فلاحين، ومن ثم فإنه يسعى إلى تيسير اكتساب نخيرة متكاملة من المعرفة والمهارة والخبرة والتدريب تؤدي متكاملة إلى إعادة تشكيل أصيلة للحياة والعمل^(١٢).

ولعل أبرز نواحي الاختلاف بين مفهوم محو الأمية الوظيفي، ومحو الأمية التقليدي يتمثل في أن الوظيفة تستهدف رفع مستوى الحياة كخطوة أولى، يترتب عليها إمكانية التغلب على مشكلة الأمية الأبجدية على المدى الطويل، أما الاتجاه التقليدي فيركز على تعليم القراءة والكتابة والحساب باعتبارها مهارات أساسية لتطوير مستوى حياة الفرد والجماعة، ومن ثم لا يترتب عليه نجاح كبير من حيث نوعية التعليم وعائدته، وذلك لأن مهارات الاتصال لا ترتبط مباشرة بعمليات وإجراءات التنمية التي هي جوهر للتعليم الوظيفي^(١٣).

على الرغم من انخفاض تكاليف برامج محو الأمية الأبجدية بالمقارنة بتكاليف برامج محو الأمية الوظيفية، إلا أن الاختصار على معرفة القراءة والكتابة والحساب لا يساوي الجهود والسفقات التي تبذل فيها، ولذلك ينبغي عدم استكثار ما يبذل من جهد أو مال في برامج محو الأمية الوظيفية، التي تكسب الأمي القدرة على استخدام وسائل الاتصال في شئون الحياة اليومية، وتضمن عدم ارتداده للأمية مرة أخرى^(١٤)، فكلما كانت برامج محو الأمية الوظيفية موجهة إلى الفئات العمالية في سن الشباب ذات الفعالية الاقتصادية، كان العائد أكثر من العائد الذي ينتج من الفئات العمالية في السن المتقدمة، حيث يترتب على ذلك زيادة الإنتاج كما ونوعاً.

وفى ضوء خبرات الدول الإفريقية يذكر المخطط الاقتصادي (آرثر لويس) أن أسرع طريقة لزيادة الإنتاجية في الدول النامية تتمثل في تدريب الكبار الذين يوجدون حالياً على رأس العمل^(١٥).

خطوات محو الأمية الوظيفي :

إن محو الأمية طبقاً للمدخل الوظيفي يشبه مدخل تنمية المجتمع، من حيث ربط تعليم المهارات الأساسية بمجالات العمل والإنتاج، وإن هذا المدخل فرض على الهيئات العالمية والمجتمعات الإنسانية إتباع خطوات معينة حددها عبد المنعم محمد عبد الله عام ١٩٩٤م فيما يلي:

١- القيام بإجراء مسح شامل للتعرف على مجتمع الأميين، وتحديد أنشطته وما يواجهه من مشكلات.

٢- تحديد أولويات العمل مع قطاع الأميين الكبار، لأن هذا المدخل كما سبق وذكرنا يقوم على الانتقاء (سواء بالنسبة للقطاعات أو المشكلات أو المناشط أو فئات السكان).

٣- القيام بدراسات تحليلية للأعمال التي يقوم بها الأميون في القطاعات المختلفة، لإعداد محتوى التعلم ومواده، بحيث تكون مرتبطة بواقع الأفراد، متشعبة طبقاً لدوافعهم، وهادفة لتحسين أعمالهم.

٤- تحديد الأهداف الكيفية والكمية لبرامج التعليم الوظيفي، في ضوء حجم الأمية بشكل عام، والمجتمع المختار بوجه خاص، وعلى ضوء المشكلات التي تسببها الأمية والوثيقة الصلة بتنمية البيئة، وبخاصة التي ينعكس أثرها على مواقع العمل المختار، فالأهداف الكيفية متمثلة في الكفاءات والقدرات المقصود نقلها إلى المشتركين، والأهداف الكمية متمثلة في عدد الأميين الذين يمكن استيعابهم في البرنامج.

٥- ترجمة الأهداف الكمية والكيفية إلى برامج عملية قطاعية، للاستفادة من تجارب القطاعات الأخرى وطرائقها وأساليبها التعليمية الفعالة لمحو أمية أفرادها، وتتطلب هذه الخطوة مراعاة التجانس عند اختيار المشتركين سواء من حيث الانتماء الحرفي، والجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، بالإضافة إلى الاستعانة بالمدرسين المؤهلين، وأصحاب الكفاءات الفنية.

٦- إعداد المواقف التعليمية في صورة وحدات عمل تسهم في رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد، يراعى فيها التركيز على المهارات التي يمتلكها الأمي، والعمل على تدعيمها وتقويتها، وإضافة مهارات جديدة، وذلك من خلال ربط التعليم بالحياة والعمل، والمزج بين محو الأمية والمهارات والعادات السلوكية والتغيرات في اتجاهات الفرد^(١٦).

٧- اختيار وتدريب المعلمين الذين يقومون بمهام العمل في برامج محو الأمية الوظيفية، بحيث تكون لديهم رؤية واضحة لأهداف هذا المدخل، ودرجة من الكفالية تساعدهم في التعامل مع المهارات المطلوبة فيه، وهنا يتضح دور المعلم في تقديم مشكلات مرتبطة بالمواقف الواقعية، لمساعدة المتعلم للوصول إلى نظرة ناقدة للواقع بشكل أفضل (١٧).

٨- تنفيذ البرنامج وتقويمه، حيث تتم الدعوة لمحو الأمية في صورة حملة قطاعية تستهدف المنتسبين إلى القطاع، ويتم فيها تحويل الترتيبات النظرية السابقة إلى واقع عملي، ويتم المتابعة والتقويم للوقوف على درجة نجاح البرنامج، وكذلك ما يواجهه من صعوبات لتداركها والتغلب عليها.

تقويم المدخل الوظيفي لمحو الأمية :

نسال هذا المدخل تأييداً قوياً من جانب الدول الأعضاء في المنظمات العالمية والإقليمية، ومن الهيئات العامة والخاصة، وذلك لأنه يُعد أسلوباً عملياً متكاملًا يتحقق فيه ارتباط البرنامج بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية - والانتقالية - والوظيفية- الشمول - والتركيز على الفئات المتجانسة - والتنوع في المناهج الدراسية، والتكامل والتتابع بصورة تتدمج فيها مراحل الدراسة، بحيث ينتقل الدارس من مستوى محو الأمية إلى مستوى تعليمي أرقى حتى يصل في النهاية إلى درجة الإقنن.

* يتميز هذا المدخل بأنه جعل محو الأمية هدفاً في حياة الفرد، سواء عن طريق ربط عمليات التعلم بفرص العمل، أو ربط محتوى التعلم بخبرة الفرد وبيئته، ومن ثم الوصول بالأمي إلى مستوى تعليمي لا يرتد معه إلى الأمية مرة أخرى، بالإضافة إلى توظيف محو الأمية لخدمة عمليات التنمية.

* كما يتميز بربط تنمية الفرد العامل بالتنمية الشاملة للمجتمع، نتيجة الاستفادة من إجراءاته في اكتساب القدرة على إنتاج الثروة المادية والمعنوية والاستمتاع بما يقدمه لمجتمعه من إنجازات تنموية (١٨).

وعلى الرغم من هذه المميزات فإن هناك بعض السلبات التي ترتبط بهذا المدخل من أهمها :

* حذائة مفهوم محو الأمية الوظيفي ذاته، وما يتطلب تنفيذ إجراءاته من ترابط بين محو الأمية البحث والتدريب الحرفي والتتقيف الصحي والاجتماعي والاقتصادي والنسوى.

- بالرغم من تأكيد هذا المدخل على ضرورة التعاون الوثيق بين الوزارات الفنية ومختلف الجهات والهيئات الاقتصادية المشتركة في مشروعات التنمية، إلا أن التقارير الميدانية أفادت بعدم قيام معظم هذه المؤسسات والتنظيمات بالمهام الموكولة إليها في برامج محو الأمية الوظيفية، وأن الجهود التي بذلت كانت محدودة وقاصرة في معظم الأحوال على بعض الفصول المدرسية المسائية المنفصلة تماماً عن مواقع العمل، وقد أرجعت التقارير عدم إسهام العديد من هذه المؤسسات في حملات محو الأمية إلى عدم حاجة العمل بها إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب، كذلك فقدان الحماس نتيجة ضعف رغبة الأميين في المشاركة، وتغلب الخجل عندهم على الحوافز المقدمة لهم، وارتفاع تكاليف الإجراءات المنبثقة في ظل هذا المدخل.
- كما أن هذا المدخل الوظيفي يضيق من دائرة التعليم، حيث يقصره على الجانب الفردي والمنفعي، أي أنه يركز على الجوانب المهنية ويتجاهل الحاجات النفسية للأمينين.
- كذلك عدم ملائمة الكتب وما فيها من مادة تعليمية لمستوى الدارسين، وغلبة الطابع التقليدي عليها، وعدم إتباع المنهج الشامل الذي يؤسس عليه هذا المدخل.
- أيضاً عدم تلقى المعلمين التدريب المناسب سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، حيث اعتمدت برامج التدريب على الطرق الإلقائية، وغلبة الطابع النظري عليها، ورغم التطورات التي حدثت في مجال الأعمال التي يمارسها الأميون، إلا أن المعلمين اتبعوا نفس الطرق السابقة دون تجديد أو ابتكار^(٦٩).
- كذلك من السلبيات أنه يهمل جانباً هاماً هو للجانب الإنساني والاجتماعي، من حيث إلزامية تعميم محو الأمية، أي إزالة الأمية عن الفرد كحق أساسي بصرف النظر عن المردود الاقتصادي والاجتماعي الذي سوف يقع بالضرورة^(٧٠).
- مفهوم محو الأمية الوظيفي الذي ينادى بتوظيف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، قد وقع عند صياغة العملية في دائرة المفهوم الاقتصادي الضيق للتنمية، فارتبط تعلم القراءة والكتابة بتعلم المهنة، وارتباط قياس النجاح في محو الأمية بالنجاح في زيادة الإنتاج، على الرغم من تشبه الداعين لهذا المفهوم بمبدأ التنمية الشاملة بكل جوانبها في حياة الفرد ونشاط المجتمع، حيث يقول الرئيس نيريري : إنني أريد منها (يقصد محو الأمية الوظيفي) أن

توسع مدارك الرجل والمرأة لأن تحول الرجال والنساء إلى آلات تفوق أجزاء الآلات الحديثة^(٧١).

ثانيا بعض التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية الوظيفية

لاشك أن الإطلاع على تجارب ونماذج الدول الأخرى وخاصة الناجحة منها في مكافحة الأمية بصفة عامة والأمية للوظيفة بصفة خاصة يعطى نظرة أوسع وأشمل عند حل المشكلة، ويساعد على معرفة الظروف المختلفة التي تتدخل في تكوينها ومحاولة الانتهاء للحلول المناسبة لكل ظرف من الظروف .

(أ) في إطار الإسهامات المؤسسية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار :

١ - في دول الاقتصاد السوق الحرة :

- من الإسهامات الهامة التي انتشرت أثرها على نطاق العالم نموذج إدارة الإرشاد الزراعي بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي نفس الاتجاه دور موظف الإرشاد الاجتماعي.
- نموذج كلية راسكين Ruskin College في المملكة المتحدة. والمؤسسات الأحدث المناظرة لها مثل اتحادات الثقافة العمالية لخدمة الطبقة العاملة وتوسيع الآفاق الثقافية لهم.
- المدرسة الشعبية العليا الدنماركية Folk High School وكليات المجتمع في الدنمارك وفنلندا والسويد ودول أخرى، وتعتبر الدنمارك أول من أنشأ هذا النوع من المدارس في الدول الإسكندنافية، وهدفها تدريس الديمقراطية والمواطنة الصالحة لمكان الريف.
- جامعات العمر الثالث (U3A) أي جامعات المسنين ، وتوجد في دول كثيرة منها فرنسا وبريطانيا وبلجيكا وأستراليا وغيرها ، ويقصد بالعمر الثالث فترة التقاعد النشط ، وارتبط مفهوم جامعات العمر الثالث في بداية نشأتها بالرعاية بالأفراد في سن التقاعد عن العمل من الناحية الجسمية والصحية والعقلية والاجتماعية، ويوجد في فرنسا وحدها حوالي ثلثي عدد جامعات العمر الثالث في العالم، ويوجد في بريطانيا " ٥٠ " جامعة من هذا النوع، والهدف من هذه الحركة هو استثارة النشاط العقلي وتقديم الفرصة للكبار لمتابعة التعلم كهدف في حد ذاته وليس من أجل الحصول على شهادة أو الإعداد للعمل، كما ظهرت حركات للتعليم والعمل لصالح الفقراء، مثل الحركة الدولية للمسحوقين في العالم الرابع في فرنسا ^(٧٢).

٢- في الدول النامية :

وفيها يمكن أن تأتي المساعدة الرئيسية لتعليم الكبار من خارج الإدارة وللوزارة المعنية به، حيث أن وزارات مثل الزراعة والصحة والعمل والسكان وكذلك إدارات التنمية التعاونية يمكن أن تؤدي أدواراً هامة في هذا المجال .

* ظهرت إدارات لتعليم الكبار على المستوى المركزي في دول عديدة مثل بوتسوانا والهند وكينيا وتيلاند (٧٣).

* في جمهورية تنزانيا نشرت ونفذت سياسة تعليم الكبار بصورة جديدة عن طريق كليات كيفوكوني، حيث تحول المجتمع كله إلى مدرسة بدون أسوار، مع تطبيق الحملات الوطنية لمحو الأمية ونشر معلومات عن التنمية، وتسير أثيوبيا على نفس النمط (٧٤).

* ولتوفير التدريب المهني للقيادات العاملة في التنمية، قامت جمهوريات تنزانيا و زامبيا و زيمبابوي بإنشاء كليات كيفوكوني في تنزانيا، وكلية الرئيس في زامبيا، ودار المزارع في زيمبابوي.

* إن المدرسة الشعبية العليا الدنماركية قد عادت إلى الظهور في جمهورية تنزانيا تحت اسم الكلية الشعبية للتنمية Folk Development College ويوجد منها حالياً حوالي ٥٠ كلية، تقدم أنواعاً مختلفة من التدريب لمعلمي الكبار على مختلف المستويات.

* ولتعليم المهارات الجديدة للفلاحين والعمال هناك مراكز تدريب الفلاحين ، والمراكز المحلية للتدريب على المهارات في أثيوبيا، كذلك المراكز المتعددة الاختصاصات في الهند، و فيلق العمل في بوتسوانا، كذلك تجربة كومبلا الشهيرة المعروفة باسم بنجلاديش. وقد استطاع هذا المشروع تطوير شبكة من المؤسسات والهيكل التي تقوم بتوفير التعليم من أجل التنمية والخدمات الإنمائية بصورة متكاملة لفقراء الفلاحين في بنجلاديش.

* كذلك تقوم المنظمات التطوعية بدور هام في مجال تعليم الكبار في بلدان كثيرة مثل: لجنة تقدم الريف في بنجلاديش، بعثة ريماكريشنا، ومركز تيلونيا في الهند، مؤسسة التنمية الريفية في باكستان، حركة سرفودايا في سري لانكا، والبعثة المتحدة في نيبال، كذلك SENAI الإدارة الوطنية للتعليم الصناعي بالبرازيل SENAC الإدارة الوطنية للتعليم التجاري بالبرازيل، والعمل النقابي الشعبي ACPO وجميعها في أمريكا اللاتينية (٧٥) .

في مصر هناك (٧٦) :

• مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية للتابعة لوزارة التربية ، وفصول محو الأمية التابعة للهيئات والشركات والمؤسسات المختلفة ومنها قصور الثقافة التابعة لوزارة الثقافة . ومراكز التدريب والتأهيل التابعة للوزارات المختلفة ، ومنها مراكز إعداد القادة في الصناعة وغيرها من المجالات .

• مؤسسة الثقافة العمالية: التي أنشئت بموجب القرار الجمهوري رقم ٢٢٥٣ عام ١٩٦٠ والهدف منها: هو النهوض بمسؤوليات التربية الثقافية والقومية والنقابية للطبقة العاملة وإعداد وتدريب القيادات النقابية والمشاركة الايجابية في محو الأمية والتوعية بالمشكلة السكانية. وتضم المؤسسة العديد من المعاهد المتخصصة مثل معهد للدراسات النقابية ١٩٦٣ م، ومعهد الإدارة العمالية، ومعهد الأمن للصناعي ١٩٦٥ م، ومعهد الثقافة السكانية ١٩٧٧ م، كما تضم الجامعة العمالية التي أنشئت عام ١٩٨٥ م والتي تعتبر قمة الفكر العلمي في الثقافة العمالية، والهدف من إنشائها دعم وتطوير مستوى القيادات العمالية على أسس علمية سليمة تستحق وخصائص العصر، وتمنح الجامعة دبلوم بعد دراسة لمدة عامين ولا تقدم مقررات تؤدي إلى الحصول على درجة الماجستير والدكتوراة.

ينضج مما سبق عرضه أن :

المؤسسات الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار قد اتخذت أسماء متعددة لم يكن بينها اسم خاص بمحو الأمية الوظيفية، ولكن بالرغم من ذلك اتفقت على نوعية البرامج التي تقدمها لهؤلاء الكبار وهي :

- الإرشاد الزراعي لخدمة المجتمعات القروية بهدف للتنمية الريفية.
 - الثقافة العمالية لخدمة الطبقة العاملة بهدف للتطوير الثقافي لهم.
 - التدريب المهني بهدف إمداد العمال بالمهارات المطلوبة لتطوير وتحسين أعمالهم.
- وهذا في حد ذاته محو أمية وظيفية وإن لم يظهر ذلك في مسمى هذه المؤسسات، وذلك باعتبار أن محو الأمية الوظيفية جزء من تعليم الكبار.

(ب) في إطار وضع تشريع خاص لمحو الأمية وتعليم الكبار :

١- في دول السوق الحرة (٧٧) :

يندر في هذه الدول أن تتولى الحكومة المركزية المسئولية المباشرة في توفير خدمات تعليم الكبار، وإن كانت هناك ضغوط من أجل وضع تعليم الكبار أو محو الأمية ضمن اللائحة

السياسية أو الوطنية، من خلال تشريع حكومى بهدف الحصول على بعض الموارد من الدولة لهذا النوع من التعليم.

* وهذا لا يعنى أن تعليم الكبار فى دول السوق الحرة يسير دون توجيه، فعلى مدى سنوات عديدة استطاعت هذه الدول أن يكون لديها خبرة كبيرة فى وضع سياسات خاصة لتعليم الكبار، وظهر نتيجة لذلك أنماط واضحة كخدمات فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، مثل حركات المدارس الشعبية فى الدول الإسكندنافية، وتعليم العمال فى المملكة المتحدة، وفى الولايات المتحدة الأمريكية أعلنت مبادرة محو أمية الكبار فى سبتمبر عام ١٩٨٤م، كذلك مشروع حقوق المتعلم الكبير عام ١٩٩١ م، الذى ينص على مجموعة من الحقوق يجب أن يتمتع بها الكبار أهمها: حق للتعلم بصرف النظر عن الجنس و العمر.... الخ، حق الحصول على إجازة من العمل للتعليم سواء كان عاماً أو مهنيًا أو حرفيًا، حق المساعدة المالية، حق الاشتراك فى تخطيط واختيار أنشطة التعلم.

* ويعتبر التشريع الصادر فى الكثير من دول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى (OECD)- والخاص بمنح أجازات مدفوعة الأجر للعمال من أجل الانخراط فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار - يُعتبر هذا للتشريع مبادرة سياسية هامة، ولكن ظلت هذه المبادرات على المستوى المحلى فقط.

٢- فى دول التخطيط المركزى (٧٨) :

يقع التعليم بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة فى هذه الدول تحت السيطرة للتامة للدولة، وبالتالي لا تواجه هذه النظم مشكلة إقرار سياسة خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ولكن هذه السياسة تقع فى شد وجذب بين الحزب من جهة والتطبيع السياسى والتأهيل الاقتصادى من جهة أخرى، كما تتأثر سياسة تعليم الكبار فيها بالسياسة العامة للدولة.

٣- فى دول العالم الثالث (٧٩) :

توجه هذه الدول قديراً من الاهتمام لمجال محو الأمية وتعليم الكبار، ولكنه لا يمارس داخل إطار سياسة تفصيلية، فقد اكتسبت بعض هذه الدول خبرات مفيدة فى وضع سياسات رسمية خاصة لمحو الأمية ولتعليم الكبار، سواء من خلال العمل للتشريعى أو البيانات الحزبية، أو من توصيات اللجان الوطنية، أو قد نشأت هذه السياسة من خلال مجالس أنشئت للإشراف على تعليم الكبار، كما أن هناك بعض الدلائل على نمج سياسة وتخطيط تعليم الكبار فى التخطيط الإنمائى شامل أو فتح قنوات بينها وبين التعليم النظامى .

* قامت جمهورية تنزانيا الاتحادية بأهم مبادرة سياسية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك عندما خصص الرئيس جوليوس نيريري نسبة ١٠% من الميزانية القومية للتعليم لصالح تعليم الكبار، وبذلك لم يهمل تعليم الكبار خلال أقصى فترات المصاعب الاقتصادية التي مرت بها البلاد.

* وفي الهند عام ١٩٨٦ ظهرت فكرة تتادى بأن تمدد جميع المصالح والإدارات الإنمائية نسبة ٥% من موازنتها لتعليم الكبار، كما كان هناك حديث عن فرض ضريبة توجه لصالح هذا المجال، فقد اتبعت الهند خلال العقود الثلاثة لاستقلالها نموذج تنمية القوى العاملة اللازمة للاقتصاد الحديث، وأهمل حينئذ مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وقد حاول تقرير لجنة التربية للفترة من ١٩٦٤ - ١٩٦٦ زحزحة الحكومة عن هذا الإهمال ولكن دون جدوى، حتى جاءت حكومة موراجي ديساي من ١٩٧٨ - ١٩٨٠ التي وضعت وللمرة الأولى في تاريخ الهند البرنامج القومي لتعليم الكبار (NAEP)، الذي أولكت إليه مهمة تعليم ١٠٠ مليون من السكان بين سن ١٥ - ٣٥ سنة ثلاثة أشياء :

١- مهارات القراءة والكتابة والحساب (٢) المهارات الإنتاجية (٣) إثارة الوعي، ولكن حكومة ديساي لم تعمر طويلاً لكي تنفذ هذا البرنامج، ولكن الحكومات اللاحقة لم تستطع أن تسقط تعليم الكبار من برامج سياستها الوطنية، وبذلك تضمنت السياسة التربوية الجديدة التي أعلنت في الهند عام ١٩٨٦ عنصراً يخص تعليم الكبار بالإضافة إلى العناصر الثلاثة السابقة.

* كذلك تركز سياسة تعليم الكبار في مالاوي بصورة شديدة على الناحية الوظيفية بغرض زيادة الإنتاج.

* وإيضاً مبادرة بنمونا بشأن وضع سياسة خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار تخدم أهداف تصميم التعليم الأولى في البلاد عن طريق تسجيل الأطفال الذين لا توجد لهم أماكن بهذه المرحلة، وكذلك بذل محاولات جادة لدمج التعليم النظامي مع التعليم غير النظامي.

* كذلك حملة نيكاراجوا فهي مثال ممتاز على وضع سياسة تعليم الكبار في صورة مشروع سياسي.

* أما في الدول العربية: فبالرغم من وفرة الموارد المالية في بعض الدول وخاصة النفطية، إلا أنها لم تهتم بمجال تعليم الكبار الاهتمام الكافي، ولم تتم الاستفادة من فرصة القيادة في مجال السياسة التي أتاحتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والجهاز العربي لمحو الأمية

وتعليم الكبار، ولم تول المنظمات الإفريقية اهتماماً كافياً بالتعليم بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة.

- وفي آسيا على حين توجد حالات فردية ناجحة، ولكن لا يوجد قدر كبير من العمل الإقليمي بشأن اتخاذ مبادرات سياسية لتعليم الكبار، ونفس الشيء ينطبق على أمريكا اللاتينية، ولكن مكاتب اليونسكو الإقليمية في إفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا والدول العربية قد قامت بسد الثغرة في جانب السياسة إلى حد ما.
- وتعد الضريبة على الصناعات في كثير من دول أميركا اللاتينية والعملاً لصالح مجال تعليم الكبار، حيث تستثمر الصناعات الكبيرة حالياً ٥% من ميزانيتها العامة في التدريب والتعليم المستمر.
- نستنتج مما سبق أن
- في بعض دول السوق الحرة وضع تشريع - وإن ظل على المستوى المحلي فقط - بمنح أجازات مدفوعة الأجر للعامل من أجل الانخراط في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- في الدول النامية لا يمارس محو الأمية وتعليم الكبار داخل إطار سياسة تفصيلية، وإن كانت هناك محاولات لدمجه في السياسة العامة للتعليم.
- هناك أفكار نادت بأن تخصص جميع المصالح والمؤسسات والهيئات المختلفة نسبة تتراوح ما بين ٥-١٠% من موازنتها لصالح تعليم الكبار بها.
- الحالة الوحيدة التي ركزت فيها سياسة تعليم الكبار على الناحية الوظيفية بغرض زيادة الإنتاج
- في الدول العربية لم يلق مجال تعليم الكبار الاهتمام الكافي سواء على مستوى الدول أو على مستوى المنظمات، ولكن قامت مكاتب اليونسكو الإقليمية ببعض الجهود البسيطة لوضع سياسات خاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- في أمريكا اللاتينية خصصت ضريبة على الصناعات توجه لصالح تعليم الكبار.
- (ج) في إطار تقويم برامج وسياسات محو الأمية وتعليم الكبار^(٨٠):

إن تقويم مواد تعليم الكبار وعملياته من أكثر الاهتمامات التقويمية شيوعاً، إذ يجري اختبار وتجريب المواد المطبوعة كالكتب، والمواد المصورة الإيضاحية لتحديد قابليتها للفهم

ومدى فعاليتها، كما أن تقويم الأثر البعيد على المجتمعات المحلية، وتقويم تأثير تعليم الكبار على قطاعات التنمية الأخرى من المعائل الهامة، ولكنها تحتاج إلى استثمارات هائلة من الوقت والمال.

• كان أهم جهد دولي لتقويم برامج محو أمية الكبار، هو ذلك التقويم الذي شارك فيه برنامج الأمم المتحدة، ومنظمة اليونسكو لتقويم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية، وكان هذا الجهد رائداً من عدة وجوه :

- ١- إظهار الحاجة إلى التقويم في مجال محو أمية الكبار.
 - ٢- استعراضه للمنهجية التي اتُبعت في هذا التقويم الدولي.
 - ٣- تجميع الخبرات في هذا المجال وعرضها على المجتمع الدولي.
- تولت الوكالة الكندية للتنمية الدولية (CIDA) عدداً من الدراسات التقييمية بالتعاون مع المركز الدولي لبحوث التنمية (IDPC) والمجلس العالمي لتعليم الكبار (ICAE)، ومن هذه الدراسات : تقويم أثر البرنامج الوطني لمحو الأمية بالمناطق الريفية والحضرية في أنجوييا، وكان لهذا التقويم أثر كبير على عملية صنع القرار داخل الحملة.
- قامت الهيئة السودانية للتنمية الدولية (SIDA) بالعديد من الدراسات التقييمية الذي أجرى الكثير منها في إفريقيا، ففي أنجوييا قامت الهيئة بتقويم المراكز المحلية للتدريب على المهارات، وفي تنزانيا قامت الهيئة بتقويم الأثر البعيد للحملة على المجتمع المحلي.
- كما أجرت الوكالة الألمانية للتعاون الفني (GIZ) دراسة تقييمية كجزء من المساعدات الفنية التي تقوم بها، ففي بنسوانا مولت الوكالة سلسلة من عمليات التقويم لبرنامج بنسوانا الوطني لمحو الأمية.
- وصل الاهتمام بالتقويم إلى الهند كجزء من مشروع محو الأمية الوظيفية الذي ارتبط بالبرنامج العالمي لمحو الأمية الذي بدأه اليونسكو، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومن بين المواد التقنية التي استخدمت في تقويم المشروع دليل التدريب الذي احتوى على أداة لإجراء المسح الأولى، وقائمة بمؤشرات الأثر البعيد، واختبارات في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ونماذج للتقارير الدورية.

- * وفي كينيا تتمثل جهود التقييم بها في تعاون الوكالة الألمانية للتعاون الفني (DES) في عام ١٩٨٨ مع كلية تعليم الكبار والتعليم عن بعد، وذلك لتدريب حوالي ١٠ من أعضاء هيئة التدريس و ١٥٠ اختصاصي تقييم، وأجرى هؤلاء المقومون كجزء من متطلبات تدريبهم دراسات تقييمية حول موضوعات متنوعة.
- * أتى التقييم إلى معظم دول العالم الثالث كجزء من المساعدات الفنية التي تقدمها الوكالات المتعددة الأطراف، وقد تبين لهذه الدول جدوى التقييم عند تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار.
- * لم يكن من المتيسر دائماً لمعظم دول العالم الثالث إجراء عمليات تقييم منهجية، وذلك لأن التقييم يمتص الموارد، وحين يتنافس التقييم مع الموارد على خدمة توفير البرامج ذاتها، فإن الأخيرة تكون هي الأجدى.
- * أن دول العالم الثالث لا تمتلك التكنولوجيا أو الموظفين المتخصصين أو الموارد اللازمة لتقدير الحاجات التعليمية للضرورة بصورة منهجية، ففي الصومال قررت أن تجعل التقدير الجماعي للحاجات التعليمية جزءاً من التخطيط لحملتها الوطنية لمحو الأمية، ولم تكن هناك أي معلومات متوافرة عن الواقع في القرى، فدعت الحكومة إلى عقد حلقة دراسية وطنية ضمت جميع صناعات القرار من مختلف المستويات الإدارية في مقديشو، ليمبروا عن الحاجات التعليمية والإنمائية للأفراد. وفي كوبا أجرى تقييم لمحو الأمية ليس عن طريق مسح تقليدي ولكن عن طريق استراتيجية جماعية، أما المنهج الذي استخدم في تقييم حملة نيكاراجوا لمحو الأمية، فقد كان نهجاً تاريخياً يتضمن خليطاً من السرد والتحليل.
- * كانت النتيجة العامة لكل هذه العمليات التقييمية هي إنشاء النظم المكتبية للمعلومات الإدارية لبرامج وحملات محو أمية الكبار مثلما حدث في بنسوانا و اثيوبيا و جمهورية تكزانيا المتحدة.
- * أن معظم الدراسات التقييمية التي جرت في إطار المساعدات الفنية نفذت بطريقة شكلية.
- * ففي دراسة قام بها المركز الدولي للمعلومات التربوية (ERIC) في الولايات المتحدة وأماكن أخرى خلال الفترة من ١٩٨١ - ١٩٨٧، كشفت هذه الدراسة عن وجود ١٢٥٠ عنواناً لحملات محو الأمية وتعليم الكبار.

(د) في إطار سد منابع الأمية:

و تظهر منابع الأمية فيما يلي :

١- عدم تحقيق الاستيعاب الكامل في جميع مستويات التعليم وعلى الأخص المرحلة الأولى، حيث ازداد عدد السكان في سن التعليم (٦-٢٣) في الوطن العربي إلى ٧٩ مليوناً عام ١٩٨٥، ومن المتوقع أن يبلغ ١١٧ مليوناً عام ٢٠٠٠، ولكن العدد الفعلي للمتخفين بمستويات التعليم الثلاثة كان أدنى من ذلك بكثير، إذ بلغ ١٧ مليوناً عام ١٩٧٠ بنسبة قيد خـام تعادل ٣ و ٣٣ %، وفي عام ١٩٩٢ بلغ ٧٢ مليوناً بنسبة قيد خام ٣٠ % من مجموع السكان في سن التعليم، وتظل هذه النسبة على حالتها حتى عام ٢٠٠٠ مع ازدياد في العدد المطلـق إلى ٨٤ مليوناً^(٨١)، وقد حاولت الدول العربية التوسع في التعليم الابتدائي خاصة بحيث تضاعفت معدلاته، ففيما بين سنة ١٩٧٥ - ١٩٩١م ازداد متوسط النمو السكاني الإجمالي للالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم في مجمل الأقطار العربية عن متوسط النمو السكاني لدى الفئة ما بين (٦-١١) سنة^(٨٢)، فقد بلغ معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥م ٧٠ % من عدد السكان في سن المرحلة، وبلغت ٨٤ % عام ١٩٩١م، وكانت نسبة التحاق الإناث ٥٤ % عام ١٩٧٥م ازادت إلى ٧٥ % عام ١٩٩١م، وإذا استمر هذا التوسع فإن المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم الابتدائي عام ٢٠٠٠ سيبلغ ٨٦ %، ٩٢ % ذكور، ٧٨ % إناث، في حين أن متوسط الالتحاق العالمي بالتعليم الابتدائي يبلغ حوالي ٨٤ % للبنات - ٩٠ % للبنين عام ١٩٩٨^(٨٣)، وهذا يعني توسعا في التعليم الابتدائي أسهم بقدر كبير في سد منابع الأمية.

وكان نتيجة هذا التصور في الفرص التعليمية المتاحة في جميع مستويات التعليم وعلى الأخص المرحلة الأولى أن بلغ عدد الأميين في الوطن العربي حوالي ٦٩ مليوناً، بنسبة ٧٣ % من مجموع السكان فوق ١٥ عاماً فأكثر عام ١٩٧٠م، إلا أنها قد انخفضت إلى ٤٨,٧ % عام ١٩٩٠م، ومن المتوقع أن تنخفض إلى ٤٠ % عام ٢٠٠٠م، وأن أعلى عدد للأميين موجود في مصر (حوالي ١٧ مليون نسمة)، تليها كل من المغرب والجزائر والسودان إذ يزيد عدد الأميين في كل منها على خمسة ملايين نسمة، أما أقل عدد فهو موجود في جيبوتي إذ يبلغ حوالي ٣١٨٠٩ فرداً .

أما أعلى نسبة للأمية فهي موجودة بالمغرب ٧١,٨ % في الفئة العمرية (١٥ - ٤٥) سنة، تليها السودان ٦٠,٢٩ %، وأقل نسبة للأمية موجودة في العراق ٢,٩٩ %، تليها سلطنة عمان ٧,٠٩ % . وتدعو الأرقام والنسب السابقة إلى ضرورة سد هذا المنبع الخطير الذي يؤدي إلى تزايد بل تفاقم مشكلة الأمية وذلك عن طريق تعميم التعليم الابتدائي ليشمل جميع الأطفال

الملزمين، لأنه إذا استمر الوضع الراهن على ما هو عليه فلن ينخفض معدل الأمية عن ٣٠% للجنسين في عام ٢٠١٠م^(٨٤)

٢- تعد مشكلة التسرب من أخطر المشاكل التي تحول دون استكمال المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى ارتداد المتسرب سريعاً إلى الأمية، لأنه لم يكتسب بعد المهارات والمعارف التي تحول بينه وبين العودة إلى الأمية مرة أخرى، وخاصة إذا حدث هذا خلال السنوات الخمس الأولى من التعليم الابتدائي، حيث يوجد أكثر من ١٠٠ مليون طفل في سن التعليم الابتدائي لم يلتحقوا بمدارس هذا التعليم، ولضماً ما يماثل هذا العدد تقريباً قد تسرب خلال السنوات الأولى منها^(٨٥).

ولذلك تبنت بعض الدول بنى تعليمية جديدة أكثر مرونة من البنى الكلاسيكية القائمة، في ضوء مواردها المادية والبشرية، وهى أشكال تعليمية غير نظامية مكملّة للتعليم المدرسي، بهدف مضاعفة الفرص التعليمية أمام الذين لم يجدوا مكاناً في النظام التعليمي أو الذين تسربوا منه، ويتضح ذلك من التجارب في المجالات التالية:

(أ) خفض مدة المرحلة الإلزامية أو اليوم المدرسي:

١- خفض اليوم المدرسي^(٨٦):

• قد تبنت دول نامية عديدة نظام الفترتين الذي يُطبق في المناطق شديدة الطلب على التعليم ولاسيما المناطق الحضرية، وفي حالات أخرى يكون نظام الفترات الثلاث كما في: (الرأس الأخضر - ساندومى - بنسبي).

• وفي بعض الحالات يُعطى التلاميذ والمدرسون المضطرون إلى العمل بعض الحرية لمزاولة أعمال منتجة، وقد دلت الدراسات التي أجريت في (فنزويلا - شيلي - غانا - السنغال) أن هذا النظام لا يضر بالنتائج المدرسية، بل إن النتائج تكون إيجابية عندما يكون معدل معلم/ تلميذ منخفضاً.

• وفي بعض الحالات يُخفض اليوم المدرسي إلى ساعتين للفترة الواحدة، ويقتصر المنهج على إكساب التلاميذ مجموعة من أساسيات المعرفة والمهارة، وقد حدث هذا في ولاية (ماهرشتر في الهند) باستخدام تقنيات ومواد تعليمية محلية قليلة التكلفة، وكذلك التجربة التي تم تنفيذها في دهاكا في بنغلاديش حيث كان السبب الرئيسي لترك المدرسة أو التغيب هو توفير يد عاملة مساندة في الوسط الـ ريفي، حيث يتم الجمع بين التعليم المدرسي وممارسة

عمل منتج، وتكون مواقيت الدراما أكثر مرونة، وهذه الحالة موجودة في مالى في إطار مشروع تزييف التطعيم، وفي فيتنام وفي غينيا بيساو حيث تطبق مركز التربية الشعبية المتكاملة نظام التناوب بين المدرسة والمجتمع المحلي وفي الفلبين مع مشروع (إزوزا) الذي يجمع بين التعليم النظامي وغير النظامي.

٢ - خفض مدة الإلزام (٧٨) :

• في حالات أخرى يُضطر إلى خفض مدة الإلزام رغم الاتجاه الملاحظ عالمياً إلى إطالة هذه المدة، ولكن دون المساس بتزويد التلاميذ بمعارف ومهارات ثابتة ودائمة تحول دون ارتدادهم إلى الأمية.

• ففي ولاية مادهايرادش في الهند أنشئ تعليم غير نظامي، بدوام جزئي، ذو دراسة مكثفة مدتها سنتان مبنية على أهداف التعليم ومناهجه.

• في حالة بنجلاديش يسمح للأطفال بالالتحاق بالتعليم ابتداء من سن ٩-١٠ سنوات ولمدة سنتين ونصف وبمعدل ساعتين يومياً، مع تخفيض الأجازات المدرسية إلى حددا الأدنى.

• في باكستان تقوم مدارس الجوامع بتدريس نفس المنهاج المعتمد في المدارس الرسمية، بذلك تتوزع مسؤولية التعليم بين إمام الجامع ومدرس متخصص في مهنته التعليمية.

(ب) برامج تعليمية موازية أو برامج الفرصة الثانية (٨٨):

قد استخدمت بعض الدول بنية تربية متميزة هدفها إعطاء فرصة ثانية للأطفال الذين لم يجدوا مكاناً داخل المدرسة، أو ضمان العودة إلى الدراسة لمن تركها في وقت مبكر، تناولت هذه البنية تكيف التعليم مع احتياجات التنمية، وربط المدرسة بحياة المجتمع المحلي، حيث أنها تربية موجهة نحو العمل المنتج.

• مشروع (بهوميادهار) للتعليم الابتدائي في ولاية وتاريرادش في الهند: يهدف إلى تهيئة الأطفال للالتحاق مجدداً بالصفوف المدرسية أو تهيئتهم لعمل ما، وتُعطى الدروس مساءً في مدرسة عادية، ويتم تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات وسلوكيات وقيم في إطار تجربة واقعية للعمل، وليس هناك جدول دراسي إلزامي، كما أن البرنامج يدرّب أعضاء المجتمع على كيفية مساعدة أبنائهم على أداء العمل وتحسين مردوده، وبذلك فإن البرنامج وثيق الارتباط بأنشطة المجتمع المحلي.

- برنامج الاستحقاق المدرسي أو برنامج الفرصة الثانية في تايلاند الذي تشرف عليه وزارة التربية، يسمح للتلاميذ الذين تركوا المدرسة الابتدائية بعد أربع سنوات من دخولها بمتابعة دروس معادلة للسنوات الثلاث التالية وللسنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي، ونيل شهادة رسمية في أقل من نصف الوقت وبكلفة أقل بكثير.
 - برنامج العمل الثقافي الشعبي في كولومبيا يقدم للبالغين الذين تركوا المدرسة دروساً في محو الأمية معادلة للتعليم الابتدائي.
 - كذلك تستخدم مالاوي - زامبيا - أوغندا الإذاعة والدروس بالمراسلة لتقديم تعليم معادل للتعليم الابتدائي الكلاسيكي.
 - فيسرواندا: كان الربط بين التعليم والإنتاج، ودمج المدرسة في وسطها الاجتماعي بهدف التهيئة المباشرة للحياة العامة.
 - في إثيوبيا: تجديد المناهج الدراسية، وتوجيه التعليم نحو العمل المنتج ولاسيما نظام المدرسة البوليتكنيكية.
 - فيسرواندي: توجد مراكز التربية الشاملة أو للمتعددة الأغراض، التي أنشأها قسم التعليم الموازي في وزارة التربية، ومراكز (ياغاموكانا الكاثوليكية) التي تعنى بالبالغين في سن ١٢-١٤ سنة.
 - في اندونيسيا: هناك مراكز التعليم غير النظامي لأبناء جماعات صيد السمك.
- مراكز التربية الثورية في غينيا :
- وفيها أصبح للأشطة الإنتاجية مكان داخل المدرسة، كما أن الأرباح الناتجة عنها (وهي تقدر بحوالي ٢% من إجمالي الميزانية الجارية) تمثل إسهاماً مالياً كبيراً للعديد من المدارس، وبالإضافة إلى ذلك فإن الهدف من هذه المراكز هو تكييف المناهج الدراسية مع خصائص غينيا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- مدرسة النهوض الجماعي في جمهورية وسط أفريقيا:
- والهدف منها ربط المدرسة ببيئتها وتكييف المناهج الدراسية مع الواقع، وإكساب التعليم الطابع العملي، ولكن البرنامج لم يخضع لتقييم دقيق، فالنتائج المحققة غير مرضية تماماً، لعدم إدراك الآباء لغايات هذا النوع من المدارس ونقص المتابعة والمراقبة، وكذلك القصور في إعداد المدرسين والمشرفين (٨٩).

مشروع يونومبو في سيراليون:

يهدف إلى إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث تتولى مدرسة واحدة تعليم اليافعين والكبار، مع الاحتفاظ بدورها التقليدي كمؤسسات لتعليم الصغار، كما تقدم لأعضاء المجتمع المحلي تدريباً في مجالات تعليم الكبار والصناعات الحرفية والاقتصاد المنزلي والتغذية والتربية الصحية والزراعية، وقد صممت المدارس لكي تعمل كمراكز للتنمية الريفية.

المدرسة الجديدة في بنين :

تهدف إلى إدخال تقنيات تربوية مرتبطة بالبيئة إلى المدرسة، مع إعطاء المدرسة طابع "وحدة الإنتاج المدرسي"، واستخدام المشروعات التي تنتج لتغطية جزء من النفقات الجارية للمدارس باستثناء مرتبات المعلمين، وقد ظهرت الحديد من الصعوبات خلال عملية التقييم أهمها: صعوبة تنظيم دورات تدريبية متصلة، وكذلك نقص تدريب المنشطين في مجال تنمية المجتمعات المحلية^(٩٠).

النظام النووي في أمريكا اللاتينية^(٩١) :

قام هذا النظام في ثلاثة بلدان هي: البيرو - بوليفيا - الإكوادور، وذلك من أجل حل المشكلات التي تسببها وجود فئات اجتماعية مهمشة، ولمواجهة انعزال المدارس عن بعضها البعض وعن المجتمعات المفروضة عليها خدمتها بسبب الظروف الجغرافية الصعبة، وقامت الخطة على اعتماد واحدة من هذه المدارس كمركز لتقسيم الموارد، وتقدم إلى جانب منهجها التقليدي دروساً في محو الأمية ذات طابع عملي تغطي مجالات (الصحة والزراعة، وتربية الدواجن)، وفي هذا البرنامج يتحقق ربط المدرسة مباشرة بوسطها الاجتماعي علاوة على وظيفتها التربوية، كما تقوم بوظيفة هامة في للتنمية الريفية.

مشروع التربية الريفية المتكاملة في بنجلاديش:

مشروع كومبلا هو مجموعة من البرامج البحثية تقوم بها أكاديمية بنجلاديش للتربية الريفية بالتعاون مع السكان الريفيين من أجل حل مشكلاتهم، وقد صمم البرنامج التربوي ليكون جزءاً لا يتجزأ من برنامج التنمية الريفية، ويحفز التلاميذ على تنفيذ مشروعات في داخل وخارج المدرسة (ثقافية - زراعية - فنية - حرفية)، وفي مستوى متكيف مع سن التلاميذ والمنافع التي يحققها المشروع تعود على التلاميذ والمدرسة معاً^(٩٢)، وعدا المنافع الاقتصادية فإنه يسهم في تنمية المهارات العملية للتلاميذ، واستخدام معارفهم النظرية في مواقف حياتية واقعية كالزراعة،

وتربية الدواجن وتخطيط الأسرة^(٩٣)، ويتضح من ذلك أن بنجلاديش قد استخدمت برنامجاً فعالاً لمحو الأمية كجزء من برنامج تنمية المجتمع، مما يؤكد على ضرورة ربط برامج محو الأمية بالاحتياجات الاقتصادية للمجتمع.

تعريف التعليم في مالي^(٩٤) :

بدأ عام ١٩٨٠ - ١٩٨١، ومن أهدافه جعل التلميذ منتجاً يحسن استخدام التقنيات الزراعية الحديثة والأساليب الرعوية والحرفية، على أن يتولى وسطه الأصلي إكمال إعداداته وتدريبه، حتى يصبح قادراً على المشاركة الفعالة في حياة مجتمعه، كما تنمى فيه المهارات التي تؤهله لمتابعة التعليم الثانوي العام التقني أو المهني، وبذلك يهدف هذا النظام إلى تكيف التعليم مع واقع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وتحقيق الربط بين المدرسة والبيئة وبين النشاط الفكري والنشاط اليدوي.

وعلى نفس النمط هناك مشروع غاندي للتربية الأساسية، والمركز التربوي للمجتمع المحلي في كوامسيزي (تنزانيا) والمدارس الابتدائية التابعة لمركز التطوير الريفي المتكامل في السودان التي تقدم مناهج تعويضية بهدف تكيف مناهج التعليم الابتدائي مع حاجات الأفراد من سن (١٠-١٥) سنة من غير الملحقين بالمدارس^(٩٥).

نستنتج من هذه التجارب ما يلي:

- * أن الغالبية العظمى منها قد أجري في مناطق ريفية بهدف تكميتها عن طريق ربط المدرسة بمجتمعها المحلي، وهي تقدم مناهج تعويضية عن المناهج الكلاسيكية على مستوى المرحلة الأولى.
- * إن المناهج يغلب عليها الطابع العملي لإكساب التلاميذ السلوكيات والمهارات والتدريبات المتمركزة حول العمل اليدوي.
- * كما أنها لم تأخذ مسمى محو الأمية الوظيفية وإن احتوت على ذلك ضمناً.

تجربة تنزانيا :

تقع جمهورية تنزانيا في شرق أفريقيا على مساحة ٩٣٨,٦ كم^٢ عاصمتها دار السلام، وتتحدث اللغة السواحيلية والإنجليزية، ويعيش ٩٠% من السكان في المناطق الريفية، وأن معدل الأمية في هذه المناطق الريفية بالمقارنة بالمناطق المدنية يبلغ حاداً بالغ الخطورة، كما أن معظم

القوى المنتجة في المجتمع التنزائي من الأميين، الأمر الذي يعوق الجهود المبذولة في سبيل التقدم والتنمية، كما تبلغ نسبة الأمية بين الرجال أكثر من ٧٠%، وترتفع على ٩٠% بين النساء.

ولهذا اعتبرت الأمية في تنزانيا عدوا قومياً، وقد أوصى المؤتمر السنوي الخامس عشر للرابطة القومية لتعليم الكبار في تنزانيا بأن كل المؤسسات ينبغي أن تعمل على تعبئة كل إمكانياتها ومواردها حتى يمكن القضاء على الأمية.

بدأت تنزانيا حملتها المنظمة في بداية المبعوثيات من القرن الماضي، بإعلان الرئيس جولوبوس نير يرى بدء هذه الحملة في خطاب وجهه للشعب موضوعه "محو الأمية وتعليم الكبار"، وكان ذلك بمثابة نداء قومي للشعب والحكومة والحزب بجعل محو الأمية من الأولويات الأساسية وفي ظل هذا التوجه تحرك الحزب الحاكم، وصدرت القرارات اللازمة لتطوير أنشطة محو الأمية، كما أنشئت هيئة للعاملين في مجال محو الأمية، وكان من أهم أهدافها استئثار رغبات الأفراد الأميين نحو التعلم ومواصلة الدرس في فصول محو الأمية، وتشير التجربة التنزانية إلى أمور عدة :

- ١- أهمية تبني القيادة السياسية لحملة الدعوة لمحو الأمية.
 - ٢- أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الأحزاب السياسية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
 - ٣- أهمية الدوافع كمحرك للأفراد ووضعها موضع الاعتبار أثناء تخطيط برامج الدعوة لمحو الأمية على نحو ما فعلت جماعات التبشير في تنزانيا.
 - ٤- أهمية تتابع حملات الدعاية والإعلان أثناء تنفيذ مراحل العمل بالخطوة.
 - ٥- استخدام اللجان المكلفة بمتابعة برامج محو الأمية لأجهزة التسجيل في القرى لتسجيل القصص والتراث التنزائي، وأهمية ذلك في ترغيب الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية.
 - ٦- استخدام الوسائل التقليدية للاتصال، كالتقاءات في الأسواق والمقاهي واستخدام الأراجوز في المناطق الريفية لعدم وجود كهرباء بها^(١٦).
- وقد قامت الحملة أساساً من أجل تحقيق المساواة الاجتماعية، ثم أصبحت تهدف إلى تحقيق النمو الاقتصادي، وقد تحققت المساواة الاجتماعية نتيجة انتقال الحملة من خطة سياسية إلى خطة اقتصادية^(١٧).

تجربة نيكاراغوا :

إن تجربة نيكاراجوا من التجارب الرائدة التي نالت جوائز دولية في العقد من (٧١ - ١٩٨٠)، وقد أعادت للأذهان تجربة كوبا حيث اتخذتها مثلاً يحتذى به، فقد كان الاهتمام بتعليم الشعب في مقدمة الأعمال التي قامت بها الحكومة.

وقد بدأت نيكاراغوا حملة مكثفة لمحو الأمية، وفي نفس الوقت نظمت برنامجاً لما بعد محو الأمية، من أجل تعزيز نتائج الحملة الأولى، بدأت الحملة الأولى في مارس سنة ١٩٨٠، وتم حشد وتدريب ١٢٠,٠٠٠ معلم لمحو الأمية من الرجال والنساء، عمل منهم ٨٠,٠٠٠ في المناطق الريفية و ٤٠,٠٠٠ في المناطق الحضرية، ونجحت الحملة في الحصول على مشاركة الإذاعة والتلفزيون والصحافة وتأييد الرأي العام، وقد تم محو أمية أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ شخص منهم ٣٣٥,٠٠٠ امرأة في فترة بالغة القصر، وذلك بفضل تنظيم كفء يعمل على أساس لامركزي، وتتولى مهمة التنسيق داخله فرق تعمل على كافة المستويات مع توفير الموارد المالية اللازمة له، وقد تم تنظيم وزارة أو وكالة وزارة توكل إليها أنشطة تعليم الكبار بصورة محددة^(٩٨)، وتعتبر هذه الحملة جزءاً من الجهود التي تبذل لتوحيد وتعبئة أفراد المجتمع حول القيادة الساندينيسية Sandinista^(٩٩).

تجربة الهند :

* تشير الإحصاءات إلى وجود ٩٥٠ مليون أمي بالغ (١٥ سنة فأكثر) في العالم، يقع معظمهم في الدول النامية، وتبقى أفريقيا وآسيا هي الأعلى في نسب الأمية، ففي عام ١٩٩٥م كان هناك ١٩ دولة تبلغ نسبة الأمية بها ٧٠%، منهم ١٤ دولة من أفريقيا، و٥ دول من آسيا، هذا بالإضافة إلى تزايد عدد الأميين في مناطق أخرى كالصحراء الكبرى الإفريقية والأقطار العربية وجنوب آسيا (باكستان - الهند - بنجلاديش - نيبال - سريلانكا).

* يوجد في آسيا وحدها ٦٢٥ مليون أمي بالغ يمثلون ٧١% من عدد الأميين في العالم طبقاً للتقارير الواردة، ٦٤% منهم من النساء والفتيات، وترتفع نسبة الأمية في آسيا الجنوبية حيث أن ٥٠% من سكان المنطقة أميون، تلتهم من النساء والفتيات، بالإضافة إلى وجود نسبة كبيرة من الشباب والبالغين وأطفال الأقليات العرقية غير متعلمين.

* في الهند ترجع أهمية الأمية لارتفاع نسبتها، كما إنها عائق التطور الاجتماعي والاقتصادي المنشود للبلاد، حيث تبلغ بين فئة العمر ١٥ سنة فأكثر ٤٠% رجال، ٦٠% نساء، ويعتبر

ذلك اكبر من أي دولة أخرى في العالم، حيث إن هناك أكثر من ٤٠ % من السكان يعيشون تحت خط الفقر، لذلك أصبح للقضاء على الأمية من أهم برامج الحكومة منذ عهد الاستقلال وحتى الآن.

• منذ عهد الاستقلال (١٩٤٧) شاع نظام المشاركة والمساواة في التعليم ذي الفرص المتكافئة، وقد اقتربت نسبة المتعلمين من الثلث، حيث يلتحق بالتعليم الابتدائي طفل واحد من بين كل ثلاثة أطفال .

• قد أحرزت الهند منذ نهاية الحرب العالمية الأولى تقدماً ملحوظاً في مجال تعليم الكبار، وقد ظهر هذا الاهتمام في صورة إنشاء المدارس الليلية في المناطق الحضرية، واهتم الحكام بها اهتماماً ملحوظاً - على اعتبار أن ذلك أحد الجوانب المساعدة في عملية الاستقلال - وقد أخذ الاهتمام شكل الدعم المادي لهذه المدارس لزيادة امكاناتها، كذلك إنشاء المكتبات الريفية، وقد ساندت الحملات الجماعية لمحو الأمية في الفترة من (١٩٣٧ - ١٩٣٩)، ونتيجة لذلك زاد معدل التعليم في الهند من ١٨,٣٧ % عام ١٩٥١م إلى ٢٤,٢ % عام ١٩٦١.

• اهتمت الحكومة في الفترة من (١٩٦٤ - ١٩٦٦) بالخطط الأساسية الخاصة بنشر التعليم بأسرع ما يمكن وفق الإجراءات التالية :

١. زيادة فرص التعليم العام لمدة خمس سنوات للأفراد من سن ٦ - ١١ سنة .

٢. إتاحة التعليم بعدد مؤقت للأفراد من سن ١١ - ١٤ سنة للذين فاتهم فرص التعليم وامتنعوا عن الاستمرار به.

٣. إتاحة الفرص للتعليم العام والمهني للأفراد البالغين من سن ١٥ - ٣٠ سنة.

٤. إنشاء المكتبات.

• كان هناك اتجاه إلى استخدام منهج تكاملي بين حملات محو الأمية وبرامج التعليم القائمة في ظل مشروع واحد، وهذا المنهج يقوم بمعالجة مشكلة الأمية بأسلوب فلسفي عن طريق نقل المعرفة الوظيفية للشخص الأمي (كواحدة من المنافع)، إن هذا المشروع المتكامل يؤكد وبشكل فعال على أنشطة حملات محو الأمية في ظل مشروع واحد لتحقيق الاستمرارية والفاعلية والتقارب وتقليل الوقت والتأقيد غير الضروري بينهم.

- كذلك هناك اتجاه إلى نقل مبادئ محو الأمية في ظل مفهوم التعليم المستمر ليس فقط للأميين من سن (١٥-٣٥) سنة ، ولكن أيضاً للراسخين.
- كذلك قامت نقابة المعلمين بوضع ترتيبات محددة بمساعدة الحكومة لتعليم البالغين ، و كان التركيز في جميع الجهود السابقة على محو الأمية الوظيفية لتحسين مستوى القراءة والكتابة الوظيفية بين المزارعين.
- في عام ١٩٧٥م أسس برنامج غير رسمي لتعليم الكبار من فئة (١٥-٢٥) سنة، تم توسيعه بين عامي ٧٨/٨٠ ليصل إلى ١٠٠ مليون أمي في عام ١٩٨٤م، من المكونات الرئيسية للبرنامج (مشروع تعليم الكبار الريفي - برنامج تعليم البالغين بالدولة من خلال الوكالات التطوعية).
- في عام ١٩٨٤ م اهتمت الوزارة بشكل متزايد بتعليم النساء القراءة والكتابة، وتم تكييف مناهج التعليم طبقاً لاهتمامات وحاجات النساء، حيث اهتمت بموضوعات مثل: الحياة العائلية و دور الأم، والعلاقات العائلية بعد الزواج.
- في عام ١٩٨٦ م تم التأكيد في برامج محو الأمية وتعليم الكبار على المهارات المهنية ومفهوم التربية المستمرة ، وذلك من خلال المكتبات الريفية وبعض الصحف، والبرامج الصحية، وقد حدث نشاط كبير في مجال تعليم الكبار ، حيث قسم إلى برامج إقليمية من خلال معاهد عليا وجمعيات تطوعية.
- في عام ١٩٨٨ م وصل إلى الهند جماعة من المراسلين الدوليين من خلال لجنة للبحث الدولي NIM، قامت بوضع برنامج لمحو الأمية تم تنفيذه في ٤٢٩ مقاطعة من خلال ١٠ مليون مستطوع، وقد تم تعليم ٦٤ مليون فرد من خلاله (منذ وصول اللجنة وحتى عام ١٩٩٧ م)، وقد قدرت هذه اللجنة أن الأمية الوظيفية في الهند تبلغ ١٠٠ مليون أمي في الفئة العمرية (١٥-٣٥) سنة عام ١٩٩٧ م.
- في عام ١٩٨٨ م تم تأسيس واحدة من خمس بعثات وطنية هي بعثة NLM، وهي تقدم خدمات متنوعة يتم التركيز فيها على الريف وتعليم النساء ومحو الأمية الوظيفية (٨٠ مليون أمي في سن ١٥-٣٥ سنة) لزيادة الوعي وحماية البيئة ومساواة النساء وتحديد النسل وتعليم المهارات، وقد عرفت NLM تعليم الكبار: بأنه معرفة وظيفية صالحة للاستعمال في

الحياة اليومية، وقد تم الإعداد لها خلال ثلاثة أشهر عن طريق المناقشات والمقابلات والاجتماعات، والهدف هو تحسين الحياة اليومية والعمل عن طريق معرفة القراءة والكتابة، وتم حث الأميين من خلال الإعلانات والمسرح والأغاني، وكانت مدة الفصل من الساعة ١٠ - ١ ظهرأ، على أن يتم تقييم البرنامج مرتين شهرياً، تضمن البرنامج مبادئ القراءة والكتابة والمهارات العددية ومواد تقييم، ويتم تشجيع الدارسين بإعطائهم شهادة بعد إكمالهم البرنامج، وكانت الكتب الدراسية تدور حول الخبرات الحياتية للكيار والحاجات والخبرات اليومية للفلاحين وللنساء الفقيرات، وتدور الموضوعات حول العمل في الحقول - التكنولوجيا الزراعية والصحة - النظافة والبيئة - العلاقات الاجتماعية والوعي الاجتماعي والوظيفي - والمساواة بين الجنسين، وكانت أغلب الكتب تعكس التراث المحلي، و تم عمل اختبار تجريبي نجح ٧٢% من المسجلين في البرنامج، وقد ظهرت العديد من المعوقات أهمها :

- عوامل اجتماعية وسياسية وهجرة العمال من بعض المناطق مثل عمال المصانع.
- إرهاب العاملين في العمل أدى إلى عدم انتظامهم في الفصل للدراسة.
- إرهاب الدارسين بالواجب المنزلي.
- عدم وجود عدد كاف من المدرسين المتطوعين.
- نقص الوسائل التعليمية ونقص الكهرباء في الفصول المسائية.

النتائج :

- في عام ١٩٩٧ م تم محو أمية ٨٠% من المناطق الحضرية و ٥٦% من الريف بالهند.
- بين عامي ٩٧/٩١ حدث قفزة في انخفاض عدد الأميين بنسبة ١٠%، وزادت نسبة المتعلمين من ٣٨,٥% إلى ٥٥% في راجستان، ومن ٣٨,٥% إلى ٤٩% في بهيار، و ٦٢% من الملتحقين بالبرنامج من النساء.
- في الفترة من ٢٠٠١/٩٧ حدث انخفاض في عدد الأميين من ٢٩٤,٥ مليون إلى ٢١٨,٥ مليون فرد أمي.
- زاد معدل التعليم في الهند منذ فترة الاستقلال من ١٨,٣٣% عام ١٩٥١ إلى ٦٥,٣٨ عام ٢٠٠١، ورغم زيادة معدل النمو السكاني في خمس السنوات الأخيرة بمعدل ٢% سنوياً.

- زاد معدل التعليم للذكور إلى ٧٥,٨٥%، والإناث من ١٤,٨٧% إلى ٥٤,١٦%، كما قلت الفجوة بين الذكور والإناث في التعليم من ٢٤,٨٤% في عام ١٩٥١م إلى ٢١,٧٠ عام ٢٠٠١.

من الجهود الهامة التي قامت بها الدولة لمحاربة الأمية :

- مجلس تعليم الكبار بولاية ميسور بالهند: الذي تأسس عام ١٩٤٢ يشرف على حركة محو الأمية وتنظيمها في الولاية ، للمصدر الرئيسي لميزانية المجلس إعانة من الحكومة بالإضافة إلى تبرعات من الهيئات المحلية والهيئات الخاصة، يقوم بالتدريس في الفصول التابعة له مدرسو التعليم الابتدائي ويتلقون مكافأة بسيطة عن كل دارس ينجحون في تعليمه، والفصول مجانية صباحية ومسائية.
- مشروع التدريب الجماعي في التربية الأساسية بولاية ميسور: وذلك بالاشتراك مع حكومة الهند المركزية، وتتكون جماعة التدريب من ١٦ عضواً من خريجي الجامعات ممن لهم خبرة عملية في بلادهم (النمسا - بلجيكا - بورما - الدنمارك - فرنسا - ألمانيا - هولندا - الهند - السنويج) وذلك بهدف تدريب العمال المحليين اللازمين لمشروعات التربية الأساسية.
- مساند SANSAD: وهي جمعية اجتماعية للخدمة والتطوير الوطني ، تعمل في مجالات الصحة والبيئة وتنمية النساء والأطفال، والهدف الرئيسي لها إعادة تأهيل القطاعات الدنيا بالمجتمع والارتفاع بمستواهم التربوي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي.
- سابالا: هي منظمة بدأت بمجموعة من النساء المتعلمات للاهتمام بالنساء الريفيات وأطفالهن، وهي تغطي ٤٠ قرية وهدفها حدوث تغيرات بنائية في عمل النساء الريفيات والتخطيط لرفع مستوى المرأة، وتم فتح ٢٦ مدرسة إضافية لتعليم النساء بعض المشاريع ومنح القروض الصغيرة للعمل.
- هينجا سار HENGASARA: يهدف هذا البرنامج إلى تحسين عمل النساء وتعليمهن القراءة والكتابة ورفع الوعي من خلال معرفة الحقوق الفردية والجماعية وتطوير المرأة اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً برفع مستواها المادي، والمساهمة في فتح فصول ومدارس لتعليمهن.
- برنامج CBEL حيث قامت فكرة هذا البرنامج على محو الأمية الوظيفية، وقد تم تنفيذه في ٤١٥ مركزاً، كما ساعد على تعليم أكثر من ٨,٥٠٠ فرد القراءة والكتابة، كما رأى البعض

أن هذا المشروع يمكن أن يجعل ٩٠% من سكان الهند من المتعلمين إذا طبق بشكل صحيح جدي في فترة تتراوح بين ٣-٥ سنوات بدلاً من ٣٠ سنة، يقوم بهذا البرنامج مؤسسات ومنظمات تطوعية، ويرجع للسبب الرئيسي في نجاح هذا البرنامج إلى شركة I.C.S حيث أنها الوحيدة القادرة على تقديم خدمات متميزة للأفراد وخاصة في تقنية المعلومات والاتصالات ، كذلك تكثيف الحكومة لجهودها حول هذا البرنامج^(١٠٠) .

وعلى الرغم من أن الهند دولة نامية وتحتوي وحدها على أكثر من ٥٠% من عدد الأميين في العالم إلا أن الغاية من محو الأمية وتعليم الكبار فيها هي: "جعل كل مواطن هندي يقوم بدور إيجابي في البيئة التي يعيش فيها" ولكي تتحقق هذه الغاية، صار الاتجاه نحو تحقيق التكامل والترابط بين نظريتي الحد الأدنى والمستوى الوظيفي للقراءة والكتابة والحساب هو الطابع المميز لجهود محو الأمية وتعليم الكبار في الهند ، بمعنى أن محو الأمية وتعليم الكبار فيها ليس مجرد اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ولكنه مرتبط أيضاً بكيفية الإفادة أو توظيف تلك المهارات في الحياة العملية^(١٠١) .

وعلى الرغم أيضاً من أن هناك دولاً آسيوية عديدة حازت على جوائز في مجال مكافحة الأمية وتعليم الكبار مثل (أفغانستان - اندونيسيا - إيران - باكستان - بنجلاديش - بورما - تايلاند - الفلبين - فيتنام) إلا أن الهند تحتل مكان الصدارة سواء من حيث عدد الجوائز التي حصلت عليها، أو التقديرات الفخرية، والسبب في ذلك يرجع إلى حجم المشكلة وتعقدها في الهند، حيث أنها بلد تكاد تشكل قارة بأسرها، وبسبب كثرة عدد سكانها، وتنوع خصائصها الجغرافية والمناخية والتاريخية والثقافية، والعرقية والدينية والسياسية والاجتماعية، فضلاً عن تنوع الخصائص التعليمية.

ومن أبرز الجهود التي قامت بها الهند لمكافحة الأمية ما يلي :

- * جهود الاتحاد النسائي الوطني الهندي الذي نجح خلال عشرين عاماً في فتح أكثر من ١٥٠٠ مركز محلي لمحو الأمية والتدريب في المناطق الحضرية والريفية في تسع من ولايات الهند.
- * جهود مؤسسة (انديرا ماهيلا) التي تمكنت من تجميع كل أنشطة محو الأمية الوظيفية في ولاية (انديرا برانيش)، وقد أنشأت المؤسسة "دار محو الأمية"، ونفذت برنامجاً لمرحلة ما بعد محو الأمية لصالح الريفيات يمكنهم من الالتحاق بدراسات أعلى عن طريق إنشاء مدرسة داخلية للفتيات.

* جهود الفرع الوطني للرابطة العالمية للفتيات المسيحيات في مجال محو أمية النساء.

** أي أن الهند قد أولت اهتماماً بالغا بمحو أمية النساء وخاصة الريفيات نظراً لتفشي الأمية في الأوساط النسائية، كما أن النساء المتعلّطات يشتركن في جميع الأنشطة التعليمية المحلية بالهند^(١٠٢).

تجربة كوبا :

كوبا بلد صغيرة مساحتها ١١٠,٠٠٠ كم^٢، فقيرة في الموارد الطبيعية (ليس بها أنهار كبيرة أو غابات أو مصادر للطاقة)، محدودة في الموارد البشرية إذ يبلغ عدد سكانها ٩ مليون نسمة ، وكانت المشكلة الرئيسة التي واجهت كوبا وهي في طريقها إلى التنمية أن حوالي ٢٥% من مجموع السكان يعانون من الأمية، وترتفع هذه النسبة في الريف وقراء لتصل إلى ٤١,٧%، كذلك ترتفع بين المتعلّطين والعمال والفقراء في المدن، وفي سبتمبر ١٩٦٠م أعلن رئيس الوزراء الكوبي (فيديل كاسترو) أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة أنه سيتم القضاء على الأمية خلال عام واحد ، وبذلك تصبح كوبا أولى دول أمريكا اللاتينية التي تتحرر من الأمية، وقد بدأت الحملة رسمياً في أول يناير ١٩٦١م، وتم الإعداد لها خلال أربعة شهور، وقد تطلب ذلك معاونة جميع الأجهزة المختلفة في وزارة التربية بالدراسات والتقارير والإحصاءات، وغير ذلك لضمان حسن سير العمل أثناء الحملة بما يحقق الأهداف الموضوعية لها.

كذلك أنشئ قسم للإحصاء والتقييم والرقابة ، حيث كانت تتم مراجعة الإحصاءات كل ١٥ يوماً ولقد لوحظ من المراجعة أن الأميين كانوا يميلون إلى عدم إظهار أنفسهم، ولذلك كانت تتم عملية المراجعة للإحصاء في نفس المنطقة مرات ومرات حتى يتم التأكد من صحة الأعداد، وتم إعداد نوعين من الاستبيانات، الأول لتحديد من هو الأمي، والثاني كان خاصاً بالأفراد الذين حصلوا على الشهادة الابتدائية، ويرغبون بالتدريس في فصول محو الأمية.

كان عدد الأميين في كوبا وقت بداية الحملة ٩٧٩,٢٠٧ أفراد ، تعلم منهم ٧٠٧,٢١٢ فرداً، بنسبة ٧٢,٢%، والباقي ٢٧١,٩٩٥ فرداً ظل على أميته، منهم ٣,٩% لا يتحدثون الأسبانية، وكذلك الأشخاص غير الأسوياء، وهكذا تحررت كوبا من الأمية، وانتهت الحملة الكبرى، وبدأت فترة المتابعة وتعليم العامل والفلاح في كوبا، كذلك تم فتح المدارس للفلاحت الكوبيات، تركّزت الدراسة فيها على المهارات المتصلة بالأعمال المنزلية.

وقد التحقت آلاف النساء بفصول تعليم الكبار للوصول إلى الصف السادس الابتدائي، والتحقت آلاف أخرى بدراسات ثانوية في كلية العمال، وفي دراسات لغوية متخصصة، كما يسير جنباً إلى جنب مع النظام التعليمي الرسمي نظام آخر لتعليم النساء، يشمل دراسات تدريبية للنساء تحت إشراف وزارة التربية، وهي تدرب للنساء على فلاحه الأرض والبياتين، وقيادة الجرارات الخفيفة، وصنع الساعات، وغير ذلك من أنواع الصناعات المختلفة^(١٠٣).

وبذلك فإن الحملة الوطنية لمحو الأمية في كوبا قد نجحت في رفع معدلات المعرفة الوظيفية بصورة غير متوقعة، كما كانت مدخلاً لإحداث تطوير جذري في الوضع التعليمي الذي حدث ما بين ثورة عام ١٩٥٩ ومنتصف الثمانينيات^(١٠٤).

ومن العلامات البارزة في الحملة الكوبية والتي يمكن الاستفادة منها :

- ابتكار عدة أساليب منظمة للدعاية والإعلان على المستوى القومي والمحلي لتوعية الأميين وإقناعهم بأهداف الحملة، وذلك بمختلف الوسائل مثل (الطباعة - الراديو - التلفزيون - الاحتفالات - الاجتماعات العامة - المنشورات) والتعهد بالحصول على شهادات بعد محو أميتهم .
- استخدام منبر الأمم المتحدة في دعوة الشعب الكوبي للمشاركة في الحملة الوطنية .
- استخدام الشعارات التي تبناها الإعلاميون مثل (سنة التعليم، إذا كنت متعلماً فعلم غيرك) .
- كما ساهمت الفنون المختلفة مثل (الأغاني الشعبية - الأناشيد) من أجل نجاح الحملة.
- أن كوبا في سبيل حملتها على الأمية قد تلقت من التعاون الدولي ما ساندتها على تحقيق أهداف الحملة، حيث جاء إلى كوبا مطعون من جميع دول أمريكا اللاتينية فضربوا بذلك العنق للعالم اجمع على التعاون المثمر بين الشعوب في سبيل النهوض بالمجتمعات الإنسانية، وبالمثل فإننا في البلاد العربية في أشد الحاجة إلى تعاون الجميع في سبيل القضاء على أفة الأمية خاصة وأن مقومات التعاون بين الدول العربية موجودة بالفعل.
- عاونت كوبا في حملتها "جمهورية الصين الشعبية" بما قدمت من معونة تمثلت في آلاف المصاييح التي كان يقرأ على ضوئها آلاف الدارسين الكبار.
- جاء في تقرير بعثة اليونسكو أن هذه الحملة اعتمدت على عناصر ثلاثة ساهمت في نجاحها وهي :

- وحدة اللغة
 - الاعتماد على إحصاء دقيق للسكان
 - توفر الظروف المناسبة لاستمرار الحملة.
- كانت هناك الكثير من المعوقات، وإن كان التنظيم السياسي قد تغلب عليها أثناء عملية التنفيذ ، ومن أهم هذه المعوقات :
- قلة الموارد المتاحة
 - ضيق الوقت
 - النقص في القوى البشرية اللازمة لتنفيذ الحملة
- هدفت الحملة في البداية الوصول بالأميين إلى مستوى الصف الأول الدراسي، وإن كان الهدف الأساسي لها الوصول بكل فرد إلى القدرة على المعرفة خلال شهرين أو ثلاثة^(١٠٥).
- أن امكانيات العمل المتوفرة في مصر أفضل بكثير من الامكانيات التي كانت متوافرة لدول مثل (روسيا - الصين - كوبا) التي استطاعت القضاء على الأمية بها منذ ستينيات القرن الماضي، فالقضية إذا ليست قضية امكانيات بشرية أو مادية.
- هولندا^(١٠٦) :**
- تعد الطريقة التي يستخدم بها الكبار البالغون في هولندا المعلومات المكتوبة التي يحتاجونها في حياتهم اليومية ، ذات أهمية متزايدة وخاصة في الدول الصناعية ، فالقدرة على الاستجابة الصحيحة لتعليمات مثل: قواعد الأمن في مكان العمل، وكتيبات عن التكنولوجيا الجديدة، دفاتر الشيكات، ومعرفة القوانين والخرائط والجدول والرسوم البيانية، تبدو مشكلة تواجه الكبار في هولندا.
- المعرفة الوظيفية :**
- اعتبرت المعرفة الوظيفية مجموعة ثابتة من المهارات التي يحددها ويتمسكها مقياس واحد، ونتائجها قابلة للتطبيق في مجال واسع من البيانات، وقد صور هذا المفهوم للمعرفة الوظيفية، كرة معقدة موزعة ومصنفة على امتداد سلسلة واحدة متصلة ذات درجات أعلى تشير لكميات متزايدة من تلك المهارة، ويتم اختيار نقطة واحدة من السلسلة المتصلة كمقياس يفصل المتعلمين عن غيرهم ممن يحتاجون إلى محو أمية وظيفية. ونتيجة لذلك سيزداد حجم مشكلة الأمية المقدر، كما ستتوسع بشكل واسع النطاق.

أسباب الاهتمام بمحو الأمية الوظيفية للكبار في هولندا :

أوضحت الدراسات الإحصائية للسكان تزايد عدد الأفراد في سن الستين في أوروبا، حيث تقدر نسبتهم بحوالى ١٧% من السكان ، سترداد إلى ٢٠% عام ٢٠٠٠م، أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فإن هذه النسبة اكبر من ٢٠% من السكان، وفى هولندا تبلغ ٥٠% من السكان، ويرجع الاهتمام بمحو الأمية الوظيفية للكبار في هولندا للأسباب التالية :

١- إن هناك نسبة كبيرة من الكبار لم يحظوا إلا بقدر قليل من التعليم الابتدائي، ولذلك فهم في حاجة لممىأ أعلى من المعرفة الوظيفية لكي يقوموا بعملهم على الوجه الأكمل، وقد تم طرد عدد كبير منهم من سوق العمالة، لأن الوظائف التي تحتاج إلى معرفة ومهارة قليلة تتلاشى وتندثر، مما يهدد ذلك قوة الاقتصاد والتماسك الاجتماعي في هولندا، فالأمية الوظيفية ليست مشكلة شخصية لهؤلاء الأفراد فقط، بل مشكلة للمجتمع كله، حيث أصبح من أهم شروط التنافس الاقتصادي الدولي والتماسك الاجتماعي تقديم مستوى أو معدل كاف من المعرفة الوظيفية لأفراد المجتمع.

٢- يتعرض النساء من هذه الفئة العمرية غالباً للعزلة الاجتماعية، بسبب ضعف المعرفة الوظيفية لديهم، كما تواجههم مشكلات في مجال الصحة والثقافة والرعاية، وبذلك فهم فى حاجة إلى مهارات أساسية في مجال محو الأمية الوظيفية، يكون لها أهمية وقائية لهم في مجتمع ديمقراطي معتد.

٣- يحتاج بعض الكبار لمهارات المعرفة الوظيفية لأنها تتناسب مع اهتماماتهم وأعمالهم اليومية، ومن أجل إتمام أعمالهم الاجتماعية للتطوعية على الوجه الأكمل.

٤- أثبت فحص واسع النطاق لمعدل المعرفة الوظيفية لدى السكان في هولندا، أن هذه المعرفة فى تناقص مستمر، وكان هذا سبباً كافياً لمشاركة الحكومة الهولندية مع مجموعة الدول المبع في المسح الدولي لمحو أمية الكبار IALS.

٥- تعاني هولندا قصوراً في تنظيم برامج محو الأمية الوظيفية للكبار، حيث أن هذه النوعية من البرامج لا تعد الآن نوعاً من الرفاهية، ولكن يوجد الآن نقاش حول وضع قانون أو تشريع لتحديد الأنشطة التعليمية التي تساعد الكبار على اكتساب المعرفة الوظيفية.

• كان المسح الدولي (التقرير) الشامل لمحو أمية الكبار (IALS) بمثابة جهد مشترك بين سبع دول (الولايات المتحدة - كندا - ألمانيا - بولندا - السويد - سويسرا - هولندا) لتحديد مهارات المعرفة الوظيفية بين سكان هذه الدول، وقد أجرى هذا المسح على عينة ضخمة من السكان تتراوح بين (١٥٠٠ - ٨٠٠٠) فرد لكل دولة في عام ١٩٩٤، ونشرت النتائج الأولية للمقارنة الدولية في تقرير (OECD) عن المعرفة الوظيفية، والاقتصاد والمجتمع عام ١٩٩٥م، أما النتائج الهولندية العامة فقد نشرت في تقرير شعبي اجراه هوتكوب، وفلانديركامب، في إحدى الصحف، وقد تم تقديم منحة من جانب المؤسسة الهولندية للبحث العلمي (SVO) لإجراء المسح على عينة أكبر من كبار السن.

تصميم الدراسة :

- كانت العينة (٣٠٩٠ فرداً) ما بين سن (١٦ - ٧٥) سنة، وهي ممثلة لجميع السكان في هولندا، وكان أفراد العينة من (٥٠ - ٧٥ سنة) هم فئة الكبار الأكبر سناً .
- صممت هيئة الاختبار التعليمي في برنيكتون مقياس الاستجابة للموضوعات، ويعتبر IRT أسلوب سيكولوجي لقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها لدى الأفراد، وأمكن تقسيم المقياس إلى ثلاثة جوانب هامة هي:

المعرفة النظرية المعرفة الوثائقية المعرفة الكمية

علماً بأن المعرفة النظرية العادية تشتمل على المعرفة والمهارات المطلوبة لفهم واستخدام المعلومات.

وأن المعرفة الوثائقية: تحوى المعرفة والمهارات المطلوبة لتحديد واستخدام المعلومات المتضمنة في تصميمات وأشكال متنوعة، بما فيها التطبيقات والاستخدامات الوظيفية (طلبات الالتحاق بالوظائف، جداول الرواتب، الجداول والخرائط، الرسوم البيانية).

أما المعرفة الكمية: فهي تتضمن المعرفة والمهارات المطلوبة لتطبيق العمليات الرياضية، سواء بمفردها أو في شكل متابعي مثل : ترصيد دفتر الشيكات، أو حساب البقشيش، أو استكمال بيان الحالة، أو تحديد مقدار الفائدة على قرض، وقد أدى ذلك إلى زيادة المقاييس المستخدمة في كل نوع من أنواع المعرفة المحددة سابقاً .

- تتنوع الدرجات في هذا المقياس من صفر - ٥٠ درجة، وزعت على خمس مستويات من (١) الضعيف إلى (٥) الممتاز.
 - ومهارات المعرفة التي تم تقييمها في (IALS) كانت قاصرة على المواد المكتوبة والمطبوعة، ولم يتم تقييم المعرفة الانتاجية حيث انه من الصعب قياسها بنفس المقياس.
 - وتشير مهارات المعرفة في IALS لبيئات وظيفية مختلفة مثل البيت والمواطنة والعمل.
- والجدول التالي يوضح المستويات والدرجات المختلفة للمعرفة الوظيفية لمجموعات السن من (١٦-٧٥) سنة.

جدول رقم (١)
يوضح المستويات والدرجات المختلفة للمعرفة الوظيفية
لمجموعات السن من (١٦-٧٥) سنة.

السن	المستوى ١	المستوى ٢	المستوى ٣	المستوى ٤/٥
المادى (١٦-٥٠)	٠,٦	٢٢,٣	٥٣,١	١٨,٥
المادى (٥٠-٧٥)	٢٢,٢	٤٠,٦	٣٣,٤	٣,٧
الوثائقي (١٦-٥٠)	٠,٦	١٩,٣	٥١,٤	٢٣,٣
الوثائقي (٥٠-٧٥)	٢١,٢	٣٩٩,٧	٣٢,٧	٦,٤
الكمي (١٦-٥٠)	٦,٦	٢٠,٩	٤٨,٧	٢٣,٨
الكمي (٥٠-٧٥)	١٧,٩	٣٤,٦	٣٨,٠	٩,٥

من الجدول السابق نلاحظ ما يلي :

- أحرز كبار السن درجات معرفية أقل بكثير عن الأصغر منهم سناً في المستوى ٤/٥ ، وهذا يعنى أنهم يعانون من مشاكل كثيرة في حياتهم اليومية، وهذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج (الستقرير الدولي) و على الرغم من انخفاض المستويات المعرفية للكبار إلا أنهم أجابوا بأن مهارات القراءة لديهم كانت كافية لتلبية لاحتياجاتهم اليومية.
- الاختلاف والتفاوت بين المجموعتين السنتين (١٦-٥٠) ، (٥٠-٧٥) ينسب لحد بعيد للإختلاف في مستوى التعليم، ولكن عند تحليل هذا التفاوت وجدت عوامل مرتبطة بالعمر تؤثر على القدرات المعرفية لدى الكبار.

- لا تختلف النساء عن الرجال في مقياس (المعرفة للعادية النثرية) ولكن درجات النساء أقل بكثير في المقياس الوثائقي والكمي، وذلك بسبب الدور التقليدي للمرأة والرجل، حيث تعتمد النساء على أزواجهن في تأدية الواجبات الرسمية (الوثائق) أو الحسابة وخاصة الحسابات الخاصة بالبنوك.

- أكد جميع كبار السن أثناء المقابلة الشخصية أنهم لا يعانون من أى مشاكل في حياتهم اليومية خاصة في المواقف التي تستلزم مهارات معرفية، مادام يوجد حل معقول لحاجاتهم التعليمية، وتشير إحدى نتائج الدراسة إلى أن العديد من الكبار أذكيا في تجنب المواقف التي تحتاج إلى معرفة علمية ، وخاصة المعرفة الوثائقية (الخاصة بالأوراق الرسمية) والمعرفة المرتبطة بالتكنولوجيا (مثل الكتيبات)، فالكبار في الغالب يعتمدون على أقربائهم ومعارفهم أو جيرانهم أو زملائهم في العمل (إذا أتاحت لى فرصة الاعتماد على شخص آخر فإلى سافعل) أو (قد سألت طفلى وهذا أسهل) ، هكذا عبر الأشخاص الذين تمت للمقابلة معهم.

- ولكن هذه الأنماط الكلاسيكية من حيث اعتماد الكبار على الآخرين في تأدية بعض احتياجاتهم التعليمية يجعلهم معرضين للنقد والهجوم، وخاصة إذا حدثت بعض التغيرات الهامة في الحياة مثل فقد الزوج أو غيرها ، وفي أحيان كثيرة يستأجر بعض الكبار مساعدين مثل: مستشاري الضريبة، والمحاسبين، والموثقين، وفي حالة عدم القدرة على استئجار مثل هؤلاء، كان لازماً عليهم البحث عن بدائل أخرى.

وقد أوصت الدراسة بالآتي :

١- ضرورة أن تتناسب برامج محو الأمية مع حاجات الكبار واهتماماتهم، حيث أن الكثير من هؤلاء الكبار يتجهون إلى البرنامج الذي يحقق لهم المنفعة الوظيفية والعملية المباشرة في الحياة اليومية.

٢- يساعد هذا النظام الدولي للبيانات على إمكانية مقارنة النتائج الهولندية بنتائج الدول الأخرى المشاركة في المسح الدولي الشامل (IALS).

السياسات (١٠٧) :

* أعلنت الحكومة اليابانية أن أعلى معدلات لمحو الأمية في العالم توجد في اليابان، حيث تقدر بحوالى ٩٩% من مجموع السكان، فمنذ ما يقرب من ١٣٠ عاما قامت كل الدول الصناعية في العالم بتقديم تعليم إلزامي لمواطنيها لمدة تسع سنوات على الأقل .

* تعتبر المنطقة الآسيوية من المحيط الهادي موطنًا لثلاثة أرباع الأميين في العالم، والأمية بها هي سبب ونتيجة للفقر والحرمان والتخلف، ومن المسلم به أن مكاسب التنمية لا يمكن أن تصل إلى عامة السكان حتى يتم توفير التعليم الأساسي للجميع، ومحو الأمية في اليابان لا يعني مجرد إكساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، ولكنها تعني تزويد الأفراد بالقدرات اللازمة لفهم حياتهم وفهم البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، بالإضافة إلى تزويدهم بمهارات حل المشكلات، فمحو الأمية بهذا المعنى هو أساس لتنمية الموارد البشرية كما أنها تعتبر عاملاً حاسماً في تخفيف حدة الفقر وتحسين نوعية الحياة للأفراد.

* دور منظمة سكاب (ESCAP) :

نظراً لكونها ذراع الأمم المتحدة في آسيا والمحيط الهادي، فإنها تضع أهمية كبيرة على المساعدة في التخلص من والقضاء على الأمية من خلال برامجها التقنية المساعدة، فقد هدفت خطة العمل لتنمية الموارد البشرية في منظمة سكاب إلى توفير مهارات محو الأمية خاصة للنساء كوسيلة عامة لتحسين نوعية الحياة للأفراد، وتهتم المنظمة بشكل مباشر بتحسين القدرات البشرية من خلال التعليم والتدريب، وذلك لتمكين الأفراد من تطوير واستغلال أقصى طاقاتهم.

* منذ عام ١٩٩٢م وكجزء من برنامجها لتطوير الموارد البشرية، اهتمت المنظمة بمجموعة من الأنشطة والمشروعات لعلاج المستويات المرتفعة للأمية بين الفتيات والنساء في آسيا والمحيط الهادي من خلال الوعي بعدم التمييز على أساس الجنس في برامج محو الأمية الوظيفية وبرامج ما بعد الأمية، كما اهتمت المنظمة بتطوير القدرات التقنية والإدارية للمنظمات غير الحكومية "NGOS" التي تدير مثل هذه البرامج، وأول مشروع في سلسلة مشروعات سكاب هو "HRO" يسمى تقوية دور منظمات الشباب في تشجيع محو الأمية الوظيفية مع تركيز خاص بمنطقة جنوب آسيا، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج بدعم من حكومة اليابان، وهناك فئتان مستفيدتان من المشروع :

١ - المنظمات غير الرسمية المحلية التي تعمل في مجال محو الأمية وبرامج ما بعد محو الأمية.

٢ - المتعلمون وهم من الفتيات اللاتي لم يلتحقن بالمدرسة، والنساء التي تتراوح أعمارهن بين (١٥-٤٥) سنة.

- قام المشروع بتطوير برنامج محو الأمية، بحيث أصبح يركز على المهارات الوظيفية التي لا تقتصر على مجرد اكتساب الفرد للمهارات الأساسية، بل يركز على نشر معرفة نافعة بالنسبة للأسرة والحياة العملية، ولذلك كان الهدف الأساسي لمنهج محو الأمية الوظيفية هو زيادة قدرة المتعلمين (نساء وفتيات) وتحسين نوعية حياتهن .
- كذلك اهتمت المنظمة بتفعيل عملية المشاركة بين المنظمات غير الرسمية وتبادل المعلومات من خلال شبكات المعلومات، كذلك للتعاون للفعال بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية من أجل تطوير برامج محو الأمية، ونقل المعرفة والمهارات من الأقاليم الفرعية إلى المستويات القومية والمحلية .

سياسات التعليم مدى الحياة :

- تشترك اليابان مع أغلب الدول النامية في الحرص الشديد على قوة العمل ليتمكن الأفراد من تغيير وظائفهم أو إعادة الدخول إلى مواقع العمل من خلال إعادة التدريب .
- قدم ٧% من المسؤولين الدعم المادي لتأسيس مراكز لتعليم الكبار، تقدم التعليم الأساسي وبعض المواد العامة لروادها، تقام هذه المراكز في أبنية مدرسية يعمل بها مدرسون لساعات إضافية، أخذ بهذا الاتجاه ٢٤% من المدارس الابتدائية وقبل الثانوية، ٢٠,٥% من الكليات التكنولوجية، ٤% من الجامعات وتهدف هذه المراكز أساسا إلى الاهتمام بربات البيوت والرجال في فترة التقاعد .
- في هذا النطاق هناك نحو ١٣٠ مدرسة وكلية تقدم مقررات دراسية بالمراسلة، بالإضافة إلى مقررات نصف الوقت، وغالبا يلتحق بها العاملون لتساعدهم في اختبارات الترقية للعمل .
- ولدى اليابان جامعة للهواء تخرج منها نحو ٨,٣٤٠ شخصا في الفترة من ١٩٨٥-١٩٩٦ م، وقد اتسع نطاق بثها الإذاعي من خلال استخدام القمر الصناعي الثالث عام ١٩٩٩ م، وقد زاد عدد مراكز الدراسة المحلية من أجل زيادة فرص المساواة، وتقدم هذه المراكز مقررات في التدريب متبوعا بتدريب إدارة أساسية ومتقدمة وفلمسة الشركة وتعليم الاعمال وتدريب تكنولوجياي، أن ٦٠% من الأفراد قد اشتركوا في أنشطة التعليم المختلفة باستثناء التدريب المرتبط بالوظيفة، واختار الشباب منهم فصولا تنمي مهاراتهم، بينما ركز معظم كبار السن على الهوايات والرعاية الصحية .

مراكز تعليم المجتمع :

يعرف كمؤسسة تعليمية محلية خارج النظام التعليمي الرسمي بالنسبة للقرى والمناطق المتحضرة، وغالبا ما يؤسس ويدار بواسطة مواطنين محليين لتوفير فرص تعليمية متنوعة لتنمية وتطوير المجتمع وتحسين مستوى المعيشة ، من خلال تعليم مدى الحياة لكل أفراد المجتمع (بالثين- شباب - أطفال) من كل الاعمار ، الذين فاتهم فرصة الالتحاق بالتعليم من قبل .

تقدم في هذه المراكز أنشطة مرنة وجماعية تسمح بظهور مهارات القيادة من أي عضو في المجتمع ، تفيد هذه المراكز بشكل كبير في تطوير المجتمع.

قامت هذه المراكز بتطوير مواد التعليم والتعلم و تبادل الموارد (ورش العمل المحلية) ، وإعداد برامج النشر المشترك لتقارير مراكز تعليم المجتمع بشكل سنوي ، وتطوير سمعي / بصري ، واستخدام الانترنت لتبادل المعلومات والشراكة مع الوكالات الثقافية / الدولية .

دور الصناعة في التعليم والتدريب :

تشير الكثير من التقارير إلى الدور الذي تلعبه للصناعة كمزود للتدريب ، واليابانيون الذين يستلجون التدريب يكتسبونه من خلال مركز خاص أو من خلال أصحاب الأعمال أو التدريب في الكليات التكنولوجية ، ذلك أن كل الشركات تقريبا تدرب طاقمها بعيدا عن العمل ، وتشارك كل مقررات الدراسة في: فلسفة الشركة والمهارات الشخصية المؤثرة والتعليم الخلوي، وتقوم بعض المناقبات الحرة بتأسيس بعض الكليات مثل كلية أعمال ، حيث يدخل خريجها سوق العمل المفتوح، كما تسهم الشركات التجارية في تعليم طلاب التعليم الثانوي العام عن طريق تقديم خبرات العمل و تنظيم زيارات للشركات المختلفة وتبادل المعلومات ، ولكن التكلفة بالنسبة للطلاب كانت عالية، وتحدد الكليات حجم الفصل بـ ٢٠ طالبا ، ولقبولهم يجب أن يجتازوا اختبارا في الرياضيات ثم اختباراً للغة الانجليزية ليحصل كل متخرج على المؤهل الضروري لممارسة تجارتهم ووظيفتهم ، وتقوم الكليات بعمل تدريب خاص للطلبة ، وتتلقى بعض المنح الصغيرة من عوائد الضرائب من أجل توفير معدات تكنولوجيا المعلومات ، ويقطن الطلاب في مباني حديثة ، والتعليم موجه إلى مجال الفن والتصميم والفنون الأدائية وإنتاج الألعاب ، ورسوم الدراسة للوقت الكامل من ٦-٨ آلاف دولار سنويا ، أما رسوم الدراسة لنصف الوقت فهي ٤٧٠ دولارا سنويا .

بعض التجارب العربية

١- التجربة الكويتية :

- تسبب الخطة في ضوء الاستراتيجية العربية التي أقرها مؤتمر الاسكندرية الثالث ١٩٧٦ للقضاء على الأمية قضاءً شاملاً في الوطن العربي ، وتقوم الخطة على^(١٠٨) :
- إصدار القرار المياسى بإلزام الأميين بمحو أميتهم، وإلزام جميع الوزارات والهيئات والمؤسسات العامة وأصحاب العمل فى القطاع الخاص بالمشاركة فى تلك الحملة.
- اعتماد مبدأ الحوافز والمكافآت وفرض العقوبات.
- اعتماد الأسلوب العلمى فى التخطيط للحملة، وتوظيف الإعلام والإحصاء والدراسة العملية لشئون الحملة.
- الاعتماد على المصادر الحكومية فى تمويل الحملة.

الأهداف النوعية :

- محو الأمية مسئولية وطنية تهدف إلى تزويد الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافياً واجتماعياً مما يجعلهم أكثر قدرة على النهوض بأنفسهم وبالمجتمع، ومواجهة متطلبات الحياة .
- حيث تستجبه الأنظار إلى إيجاد أنماط جديدة من التعليم تربط بين التعليم المهنى والتعليم المدرسى، يلتحق بها الفئات التى لا تتوافق مع نظم ومناهج التعليم المدرسى، وتكون هذه الأنماط قادرة على تزويد البلاد بحاجاتها من خريجي التعليم المهنى و الفنى ، كذلك إتاحة الفرصة لاستمرار الراغبين والقادرين على متابعة الدراسة وفق النظام الحالى^(١٠٩) .

الأهداف الكمية :

- صدر القانون بإلزام الأميين الذين تجاوزوا من الإلزام (طبقا لقانون التعليم الإلزامى) ، ولم يتجاوزوا من الأربعين، كذلك الأميات العاملات بالقطاع الحكومى اللاتى لم يتجاوزن خمسا وثلاثين سنة، وأجاز القانون لغير هاتين الفئتين الانتظام بفصول محو الأمية اختيارياً.
- يحدد القانون مدة (٣) سنوات للقضاء على الأمية بدءاً من عام ١٩٨٢ / ٨١.
- تستمر الدراسة فى فصول محو الأمية لمدة عامين (الصف الأول محو أمية - الصف الثانى محو أمية)، ويرافق الدراسة برنامج للنشاط الثقافى والاجتماعى .

- يزود الدارسون بمجلة شهرية (تعليم الجماهير) تحررها إدارة تعليم الكبار في وزارة التربية لتتناسب هذه الفئة من حيث مادتها وأسلوبها ، وتعتبر شهادة محو الأمية معادلة للصف الرابع الابتدائي، تتيج لحاملها الالتحاق بنظام تعليم الكبار الذي يغطي مرحلتى التعليم المتوسط والثانوى كتعليم مواز للتعليم للنظامى.
- اعتمدت اللجنة خطة مبرمجة للإعلان عن الحملة لاجتذاب العناصر غير المشمولة بالإلزام.
- تفتح المراكز في مزار السكن أو في مزار العمل بصفة أساسية.
- ينص القانون بأن تكون الدراسة في مراكز محو الأمية بالمجان، ويزود الدارسون بالكتب والأدوات والوسائل التعليمية المختلفة بالمجان طوال فترة الدراسة^(١١٠).
- ونتيجة لهذه الجهود انخفضت نسبة الأمية في الكويت من ٢٧,٤% رجال ، ٣٥,٦% نساء عام ١٩٨٥م ، إلى ٤% رجال ، ١١% نساء عام ١٩٩٨م ، وهذه النسب تبرز التدني العام للأمية بين جميع الأميين أما فيما يتعلق بالملزمين بأحكام قانون محو الأمية فإن عدد المطلوبين من الجنسين لا يتعدى ٤ آلاف فرد وهو رقم يعادل أقل من ٠,٧% من عدد السكان^(١١١) وذلك نتيجة الجهود التي قامت بها الدولة في هذا المجال.

٢ - التجربة اليمنية :

صدر قرار السيد رئيس الجمهورية رقم (٨٠) لعام ١٩٨٠ بشأن الحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية وتعليم الكبار، حيث تقوم الدولة بوضع خطة تستهدف القضاء على الأمية في أوساط السكان للفئة العمرية من (١٠ - ٤٥) سنة ، وقدرت الحملة نسبتهم ٨٧,٥% وبلغت لدى النساء ٩٨% ولدى الذكور ٧٥%، وحدد للقرار مدة الحملة بـ ١٢ عاماً^(١١٢)، وذلك حسب الامكانيات المتاحة بحيث تشمل جميع المناطق والفئات في وقت واحد مع وضع أولويات للتنفيذ ، وذلك في إطار التنمية الريفية المتكاملة لأكثر عدد من الأميين من الجنسين ، لتمكينهم من الإلمام بمهارات الاتصال وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تعمل على رفع مستواهم وتمكينهم من المساهمة في تنمية المجتمع .

- إلزام أجهزة الإعلام والثقافة المركزية والمحلية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتنظيم حملات إعلامية للدعوة لمحو الأمية.
- تنفيذ قانون الإلزام على جميع التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بحيث يستمرون إلى نهايتها.

الأهداف النوعية :

إن محو الأمية في إطار هذه الحملة : لا يستهدف فقط الإمام بمهارات الاتصال ولكن ربطها بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية، وذلك من خلال التكامل بين محو الأمية الأبجدية والبرامج التالية : الإرشاد الزراعى فى المناطق الريفية ، الثقافة العامة، التنقيف الصحى ، التربية الإسلامية، لتكريب على المهارات الأساسية المهنية، المهارات النسوية (تدبير منزلى ، تفصيل وخياطة ، ورعاية طفل) .

الأهداف الكمية :

- ١- استيعاب ما يعادل ٥٠% تقريباً من جملة الأميين فى المرحلة الأولى، ومدتها خمس سنوات، تبدأ فى عام ١٩٨٢ وأعطيت الأولوية فى التنفيذ للقطاعات المنظمة مثل القوات المسلحة والأمن والمصانع والمؤسسات، والوزارات، والتجمعات السكانية الكبيرة.
- ٢- استيعاب ما يعادل ٥٠% الباقين من جملة الأميين فى المرحلة الثانية، ومدتها خمس سنوات وتبدأ من عام ١٩٨٧.
- ٣- المرحلة الثالثة ومدتها سنتان وتستهدف محو الأمية فى المناطق النائية، والأقل كثافة سكانية.

خطة الدراسة، و تنقسم إلى مرحلتين :

- المرحلة الأولى : وسميت بمرحلة المكافحة ومدتها عامان دراسيان، يصل الدارس فى نهايتها إلى مستوى الصف الرابع الابتدائى فى المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).
- المرحلة الثانية : وسميت بمرحلة المتابعة ومدتها عامان دراسيان، يصل الدارس فى نهايتها إلى مستوى الصف السادس الابتدائى الذى يؤهله للالتحاق بالمرحلة المتوسطة.

وقد تم وضع بناء تنظيمي للحملة يكفل تحديد الأهداف السابقة، ويتضمن اللجنة العليا لحملة محو الأمية برئاسة وزير التربية والتعليم ولجنة محو الأمية بالمحافظة ولجنة محو الأمية بالناحية.

التمويل :

نظراً للظروف المادية والفنية فقد عمدت الخطة إلى إطالة المدة إلى ١٢ عاماً ، قسمت على ثلاث مراحل، ومصادر التمويل هي كالاتي : التمويل الحكومي - مساهمات المنظمات الدولية والبدول الصديقة- الدعم العربي المشترك المتمثل في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١١٣).

٣- التجربة العراقية :

لا يقتصر محور الأمية وتعليم الكبار في العراق على مجرد تعليم الفرد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، بل إن هذه المهارات تكون وسيلة لتطوير مهنته، ورفع مستوى حياته ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً في سياق المعاصرة من ناحية لتمكينه من ممارسة حقوق المواطنه والتزاماتها في صنع القرارات ، وأداء الواجبات العامة من ناحية أخرى^(١١٤) .

تبرز ملامح التجربة العراقية من خلال القرار السياسى بقيادة حزب البعث، والذي تحدد بقانون الحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية الإلزامى رقم ٩٢ لسنة ١٩٧٨ .

الأهداف النوعية :

- ١ - محور أمية المواطنين وإيصالهم إلى الحد الأدنى من المستوى الحضارى المطلوب من حيث:
 - امتلاك مهارات القراءة والكتابة والحساب.
 - أن تكون هذه المهارات وسيلة لتطوير مهنته وحياته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
 - تمكينه من أداء واجباته العامة وممارسة حقوقه.
- ٢- اجتياز الأمى مرحلتى الأساسى والتكميل (مدة كل منهما سبعة أشهر)، يصبح بعدها مؤهلاً للقبول في الصف الرابع الابتدائى.

الأهداف الكمية :

- محور أمية المواطنين بين عبرى (١٥-٤٥) عاماً خلال مدة قصاها ٣ سنوات.
- واستدركت الخطة عام ١٩٧٩ ضرورة متابعة المتخرجين من مرحلة التكميل ، فوضعت خطة تكميلية لاستيعاب من هم فى سن (١٥ - ٣٥) فى المدارس الشعبية التى يصل بعدها الدارس إلى مستوى الصف السادس الابتدائى^(١١٥) .

ومن أهم إجراءات الحملة^(١١٦) :

- الإعلان عن بدء الحملة في الجريدة الرسمية ووسائل الإعلام من قبل السلطة السياسية (رئيس الجمهورية) .
- إعلان رؤساء المجالس عن مواعيد بدء الحملة في المحافظات قبل ثلاثة شهور من ميعاد الدراسة بها.

- تنفيذ حملة توعية من قبل المجلس الأعلى والمجالس الفرعية، والهيئات والمنظمات، ووزارة الإعلام، استهدفت بيان خطر الأمية على الفرد والمجتمع.
- التأكيد على الحوافز السلبية مثل: عدم التعيين، وقف العلاوات والترقيات والقروض والإنجازات مع الإشارة إلى الحوافز الإيجابية.
- استمرار حملة الدعاية أثناء تنفيذ الحملة، مع التأكيد على عقوبات السجن والغرامة.
- إلزام المؤهلين بتعليم الأميين جزئياً أو كلياً.
- استخدام الإذاعة والتلفاز في الدعوة للحملة، وتوقف الإرسال أحياناً أثناء العمل في برامج محور الأمية حتى لا تكون عامل جذب للأميين خارج الفصول، كذلك استخدام الدروس المسجلة لسائقي الشاحنات، واللقاء الأسبوعي لغير الملمزين، وأسلوب الرواد في المناطق النائية.
- هذا بالإضافة إلى العديد من الجهود مثل: إنشاء المدارس الشعبية لتكون كقنوات موازية للمدارس الابتدائية، وقد بلغ عددها ١٥٠ مدرسة، وكذلك بناء فصول ملحقة بالمدارس تكون مدة الدراسة بها أربعة سنوات للذين تجاوزت أعمارهم التاسعة، كما توجد قنوات تتولى مهمة التعليم الموازي في المرحلة الإعدادية مثل للمراكز التدريبية التي يمنح خريجوها شهادة معادلة للشهادة المهنية منها مراكز التدريب النفطي ومراكز للتدريب المهني للسكك الحديدية والمراكز المهنية الكهربائية الإلكترونية والميكانيكية التابعة لوزارة الدفاع والصناعة والتعدين^(١١٧).

٤- تجربة موريتانيا^(١١٨) :

- * ترجع جهود مكافحة الأمية في موريتانيا إلى عام ١٩٦٦م عن طريق مصلحة خاصة تابعة لوزارة التهذيب الوطني (التعليم)؛ ولكن كانت جهودها محدودة ولم تصل إلى درجة منع تزايد الأميين، كما أن التعليم الابتدائي الذي كان عليه أن ينشر ويعم ليشمل كل من بلغوا سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية ليقتضي على الأمية من منابعها لم يتمكن إلا من استيعاب ٥٥,٢٢ % عام ٨٧/٨٨، ويفتر عدد المتسربين أو الذين يغادرون التعليم الابتدائي باختيارهم أو مطرودين بحوالي ١٠,٠٠٠ تلميذ كل عام وهو عدد غير هين إذا لم تتح لهم فرصة تعليمية أخرى.

- كانت نسبة الأمية عام ١٩٨٧م حوالي ٣٨% من جملة السكان، و ٦٣% في الشريحة العمرية (١٠-٥٥) سنة.
- رغم الجهود التي تبذلها الدولة في نشر التعليم بين الأطفال والشباب فإن المشكلة تظل قائمة، وتعتبرها الحكومة معرقة لنجاح مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وقد تبين للمسؤولين أن المشكلة تتجاوز إلى حد بعيد إمكانياتهم المحلية ولابد من التعاون الفني والمادي إقليمياً ودولياً للقضاء على الأمية في البلاد كي يستطيعوا أن يرفعوا من مستوى الكفاءة والأداء لمعاملهم وأن يحققوا استفادة أفضل من مواردهم البشرية.
- في عام ١٩٨٥م تمكنت موريتانيا بالتعاون مع صندوق التنمية العربي لدول الخليج ومنظمة اليونيسكو من تنفيذ مشروع لدعم البرنامج الوطني لمحو الأمية تحقق فيه :
 - إعداد كتاب لتعليم القراءة والكتابة للكبار مع تمارينه.
 - دليل المعلم لتعليم القراءة والكتابة للكبار
 - كتاب للمعلم لتعليم الحساب للكبار
 - برنامج لتعليم القراءة والحساب والثقافة العامة.
 - عدد ٦ كتب تكميلية للكبار.
 - فتح ٨٦ مركزاً لمحو الأمية يضم ٣٠٠٠ دارس
 - تدريب ٣٠٠٠ معلم و ٣٥ مشرفاً في مجال تعليم الكبار.
 - توفير سيارات للمتابعة وبعض الأدوات والوسائل اللازمة للعملية التعليمية.

الجهود الرسمية :

- ١- القرار السياسي عام ١٩٨٥م متمثل في خطاب رئيس الدولة.
- ٢- إنشاء كتابة الدولة (وزارة) مكلفة بمحاربة الأمية وتطوير التعليم الأصلي في ابريل ١٩٨٦م، وكل إليها اتخاذ كل الإجراءات الإدارية والفنية للقضاء على الأمية وتطوير التعليم.
- ٣- إنشاء المجلس الوطني لمحو الأمية في يناير عام ١٩٨٧م مهمته تتلخص في اقتراح الخطوط العريضة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار وتقديم المشورة حول جميع المسائل التي تطرح عليه من قبل الوزارة، كذلك تقويم التقدم الحادث في هذا الميدان.

٤- كذلك استخدمت موريتانيا بعض الأساليب التعليمية مثل :

- الحملات الصيفية المكثفة التي تنظمها كتابة الدولة (الوزارة)، مدة الحملة ٦٠ يوما، تفتح فيها فصول لتعليم مكثف وسريع لساكن البوادي الأميين، وقد حققت هذه الحملات نتائج إيجابية لم تكن متوقعة.
- استخدام الإذاعة والستغفار، حيث تنظم كتابة الدولة (الوزارة) برنامجين تربويين كل أسبوع عن طريق الإذاعة والستغفار، وتصدر كل ثلاثة أشهر مجلة تحت عنوان (اقرأ واكتب) موجهة إلى المتقنين.
- الدعوة للحملة بالاتصال المباشر، حيث تقوم كتابة الدولة (الوزارة) بحملات عديدة عن طريق الاتصال المباشر بالجماهير في مختلف الولايات والمقاطعات بالجمهورية لتشجيع الأميين على الالتحاق بفصول محو الأمية.

العلامات البارزة :

- الإسهادة بالتجربة الرائدة في مجال محو الأمية وخاصة فيما يتعلق بإنشاء كتابة الدولة مكلفة بمحاربة الأمية وتطوير التعليم الأصلي.

ثالثا: تطوير ممارسات محو الأمية الوظيفية في مصر

في ضوء بعض التجارب العالمية

لا يمكن أن نبدأ بوضع تصميم جديد لمواجهة تحدي الأمية في مصر، إلا إذا كنا على علم بطبيعة النظام القائم الذي تجري على أرضه مشروعات محو الأمية، والعوامل المؤثرة في صياغة هذا الواقع وضعف فاعليته.

الإطار التشريعي لمحو الأمية في مصر :

من أبرز سمات التجربة المصرية أنها كانت تمتد وتتسع مع اشتغال الحركة الوطنية، وقد تمثلت أنشطة هذا المجال في صدور العديد من القوانين إلا أن وجود عدد من السلبيات، قد حال دون تحقيق هذه البرامج لأهدافها :

١. قانون رقم ١١ سنة ١٩٤٤م : مثالا لذلك حيث أرجع عدم انتظام الدارسين في الفصول إلى عدم الربط بين التعليم والمهنة.

٢. إنشاء مراكز التربية الأساسية علم ١٩٤٥م و مدارس الشعب ١٩٦٠، كذلك مشروع محو الأمية بالتلفزيون والراديو في الستينيات.
٣. صدور قانون رقم ٦٧ لعام ١٩٧٠م: لضمان جدية التنفيذ لهذا القانون نص على فصل العامل الذي لا يحصل على شهادة محو الأمية بعد مضي خمس سنوات على تاريخ العمل بالقانون، كذلك فرض عقوبة على الورش والمصانع التي تقوم بتشغيل الأطفال قبل سن الإلزام، وتحديد فترات زمنية لمحو الأمية بين جنود الشرطة والقوات المسلحة والعاملين في المصانع والمصالح الحكومية.
٤. قانون رقم ٤٠ لعام ١٩٨٢م: لتعديل أحكام قانون ١٩٧٠، متضمنا أن محو الأمية وتعليم الكبار مسئولية قومية. وإن كثرة الخطط والتردد في التنفيذ وما شاب عمليات مكافحة الأمية من قصور تفسيراً لماذا فقدت جهود محو الأمية مصداقيتها بين الناس؟ والذي ظهر واضحا في التغيير السريع والمستمر في وضع الخطط ثم العدول عنها إلى خطة أخرى مما يدل على أن التقديرات لم تكن دقيقة، وأن الجدية في القضاء عليها لم تكن بالمستوى المناسب لحجم المشكلة بالإضافة إلى ضالة التمويل اللازم لتنفيذ هذه الخطط^(١١)، وتشير إحدى الدراسات إلى أن السبب في ازدياد حجم الأمية المطلق يرجع إلى أن جهود محو الأمية كانت أبطأ في إنجازاتها من سرعة النمو الطبيعي للسكان، هذا فضلا عن نمب التسرب العالية في مرحلة التعليم الأساسي^(١٢).
٥. طوال المسيرة على طريق مواجهة الأمية فيما قبل ١٩٨٩م كانت الإرادة السياسية اللازمة لدفع العمل وتطويره غير متوفرة بصورة كافية مما أدى إلى معالجة القضية معالجة هامشية ولم تأخذ مكانتها المناسبة في سلم الأولويات رغم هذا العدد الهائل من الأميين الذي يشكل ضعفا خطيرا في جسم المجتمع، هذا بالرغم من أن معدلات الأمية قد انخفضت عام ١٩٨٦م من ٤٩% إلى ٣٨% عام ١٩٩٦م، بانخفاض قدره ١١% تقريبا، وفي تقديرات عام ٢٠٠٠م واصلت الانخفاض حيث بلغت ٢٣% وقد تحققت هذه النتائج من خلال منظومة تعليمية متكاملة، وأنه ولأول مرة منذ بدء جهود محو الأمية في مصر تنخفض نسبة الأمية دون التزايد المطلق لأعداد الأميين رغم الزيادة المضطردة في أعداد السكان، ويمثل هذا اتجاها لا رجعة فيه مردد تلك الجهود المبذولة في اتجاهين :

- سد منابع الأمية من خلال الاستيعاب الكامل للأطفال في سن الإلزام ومواجهة التسرب من التعليم الاساسي
 - تنوع نشاطات محو الأمية وبرامج تعليم الكبار.
 - ٦. في ١٩٨٩/٩/٨م أصدر السيد الرئيس إعلانا باعتبار السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين (٩٠-١٩٩٩) عقدا لمحو الأمية إيماننا بخطورة المشكلة وأثرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ويعتبر هذا الإعلان بمثابة البداية الحقيقية لجهود محو الأمية في مصر وبذلك أخذ الاهتمام بهذه القضية وضعا مقبلا.
 - ٧. تنفيذاً لهذا القرار صدر القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م والذي نص على إنشاء هيئة عامة لمحو الأمية وتعليم الكبار تتبع وزير التربية والتعليم وقد مارست الهيئة نشاطها اعتباراً من ١٩٩٣م .
 - ٨. في هذا العام (٢٠٠٣م) أعلن السيد رئيس الجمهورية في عيد العمال أنه سوف يعلن عن خلو مصر من الأمية خلال الأربع أو الخمس سنوات القادمة من خلال مجموعة من:
- المنطلقات :
- إن الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار قد اكتسبت من خلال الممارسة الفعلية مجموعة من الدروس والخبرات يمكن أن تكون قاعدة تنطلق منها لتحقيق الهدف الذي حدده السيد الرئيس.
 - إرادة سياسية تدعم جهود محو الأمية.
 - خطة قومية لمحو الأمية على أسس علمية وعملية في الشريحة المستهدفة من سن (١٤-٣٥) سنة خلال ٥ سنوات .
 - منظومة إعلامية للدعوة والتوعية تستهدف تحفيز الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية وعدم التسرب منها ودعوة المتعلمين ورجال الأعمال والقيادات الشعبية للمشاركة في الحملة .
 - منهج قومي لمحو الأمية (اتعلم اتور)، يلبي الاحتياجات التعليمية للكبار من خلال محاور أساسية تتناول الوثائق الحياتية للمواطن وحقوق الانسان والمشكلة السكانية بأبعادها المختلفة.
 - أساليب وصيغ تعليمية متعددة وغير تقليدية مثل أسلوب التعاقد الحر والقوافل التعليمية والإعلامية والتعليم من بعد من خلال الاذاعة والتلفزيون والتعلم الذاتي من خلال شرائط الكاسيت .

- برامج للتدريب التربوي لاعداد مدربي المعلم (الموجهين) وتدريب المعلمين وتكوين كواكر يمكن أن تصمم بخبراتها .
- مشروعات ناجحة لربط محو الأمية بالتدريب المهني من خلال مراكز تدريبية ملحقة بفصول محو الأمية .
- أساليب وبرامج لمرحلة ما بعد محو الأمية لمواصلة التعليم بالمرحلة الاعدادية والثانوية.
- توفير فرص التدريب للتحويل للمتعلمين والمتحريين من الأمية^(١٢١).
- لذلك يجب دراسة البرامج المعدة والقانون الذي يوجهها، خاصة وأن الهدف المعلن الآن هو القضاء على الأمية بين المواطنين مع الوصول بالأمي إلى المستوى التعليمي والثقافي الذي يمكنه من توظيف ما اكتسبه من مهارات وقدرات وخبرات والانتفاع بها في مجالات حياته اليومية والمهنية، وقد حدد القانون معادلة هذا المستوى بمستوى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كما ركز على ضرورة ربط محو الأمية بخطط للتربية الشاملة للدولة من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج الثقافية والمهنية للشريحة العمرية من (١٥ - ٣٥) سنة، بالإضافة إلى تخصيص برامج للنساء تتضمن الأنشطة المتعلقة بهن^(١٢٢).
- في ضوء ما سبق نستنتج :
- أن المفهوم السائد عن أنشطة محو الأمية في مصر هو مفهوم المحو القرائي (أمية أبجدية)، رغم وجود إعلام بحث على ضرورة الأخذ بالمحو الوظيفي أو الحضاري في هذا المجال.
- أن أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر قد مضى عليها أكثر من نصف قرن من الزمن ولا تزال تكافح من أجل القضاء على الأمية التي يرسف في قيودها نحو ٥٠% من الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم بالمرحلة الابتدائية أو الذين لم يصلوا في تعليمهم إلى مستوى وظيفي عال.
- تتخذ أنشطة وبرامج محو الأمية في مصر طابع التعليم المدرسي من حيث التنظيم الدراسي للخطط واستخدام الفصول والمناهج، وتكاليف الكتب واختيار المدرسين وأساليب التدريس والاستقويم بالرغم من وجود أدب تربوي خاص بطم تعليم الكبار، وأشكال التعليم اللامدرسي، والتعليم المفتوح.

• قد أوصى مؤتمر وزراء التربية الذي عقد في طهران عام ١٩٦٥م بعدم الاقتصار على تعليم القراءة والكتابة والحساب فحسب، بل لابد من تعليم الأفراد المعارف والمهارات الفنية والمهنية التي تدفعهم إلى المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والمدنية لمجتمعهم، وقد قامت تونانيا بتطبيق هذا الاتجاه، كذلك أوصى مؤتمر التربية للقرن الحادي والعشرين في منطقة آسيا والمحيط الهادي المقام في ملبورن عام ١٩٩٨م بأن تقوم اليونسكو والحدول الأعضاء بتطوير التعريفات ذات الصلة بالإعداد وشرح المقصود بها من الناحية العملية ولهذا ظهر الاتجاه نحو تحقيق التكامل والترابط بين نظريتي الحد الأدنى والمستوى الوظيفي للقراءة والكتابة.

• تنطلق جميع التجارب من مبدأ التربية للجميع إذ يعتبر هذا شرطاً أساسياً للتنمية الإنسانية للأفراد وأسرهم.

• معظم التجارب تشتمل على برامج غير نظامية لعلاج بعض أوجه القصور في التعليم الرسمي.

• إن معظم هذه التجارب تمت في بلاد نامية ونحن لا نقتصنا الكثير من امكاناتهم.

في ضوء ذلك يمكن الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة محو الأمية الوظيفية في جمهورية مصر العربية فيما يلي :

• إصدار قانون (إلزام الأميين) خاص بالعاملين في القطاعات الإنتاجية المختلفة من سن (١٥-٤٥) سنة للذكور، (١٥-٣٥) سنة للإناث، ومن هم دون ذلك يكون الالتحاق اختياري، ويشتمل البرنامج على مرحلتين : المرحلة الأولى : مرحلة الأساس ، وتتضمن محو الأمية الأبجدية ، والمرحلة الثانية : مرحلة المتابعة : وتتضمن محو الأمية الوظيفية ، ولكن التركيز على مراحل عمر معينة دون غيرها لهو هدر في الطاقات البشرية حيث نص القانون على عمر (١٥-٣٥) سنة خاصة وأن متوسط عمر الفرد يتعدى ٦٥ عاماً ، فلماذا تترك الفئات العمرية الأخرى دون تنمية؟ حيث إن الاتجاه منذ سنوات يشير إلى انه لا ينبغي التقيد بالنوع أو العنصر أو الأصل أو الخ، إذ إن تنمية شخصية الفرد مستمرة مدى الحياة الأمر الذي يفرض الاهتمام بالكبار في كافة الأعمار لأنها طاقات بشرية محسوبة على المجتمع ولابد أن يكون لها دور ايجابي في عمليات الإنتاج بدلا من دورها السلبي أو هدر مثل هذه الطاقات .

- أن تساهم الأحزاب السياسية بجهود واضحة وملموسة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة الأمية الوظيفية، على أن يكون ذلك واضحاً في برامجها السياسية.
- أن تستولى النقابات العمالية والتنظيمات النسائية المختلفة مهمة محو الأمية وتعليم الكبار، وخاصة محو الأمية الوظيفية للعاملين الذين يعملون في القطاعات الإنتاجية المختلفة، كل في دأله نطاقه، عن طريق تنظيم برامج توجه إلى هؤلاء العاملين، تطويراً لقدراتهم، ومواصلة لتعليمهم، وفتحاً لأفاق جديدة تحقق تطلعاتهم الذاتية ومطالب مجتمعهم.
- أن تساهم المصالح والهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية بنسبة من أرباحها لصالح مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وخاصة الأمية الوظيفية بها)، نظراً لارتباط هذا التعليم الوظيفي بزيادة إنتاجية الفرد، ومن ثم المساهمة في تحقيق خطط التنمية ككل.
- أن تمنح جميع المصالح والهيئات الحكومية وغير الحكومية أجازات مدفوعة الأجر للعامل بها من أجل الانخراط في برامج محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة الأمية الوظيفية.
- الاعتراف بنظام محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع كجزء من النظام التربوي والسياسة العامة للتعليم، وتجسيده بالقرار السياسي والهيكل التنظيمية والإدارية الضرورية.
- أن تتخذ الحملات الخاصة بمحو الأمية العنصر المستهدف نفسه شعاراً لها: مثل محو الأمية الوظيفية، محو الأمية الحضارية، وغيرها.
- استخدام الأسلوب الانتقائي (حملات قطاعية) في التخطيط لحملات محو الأمية والذي يناسب مجال محو الأمية الوظيفية بدلاً من استخدام الأسلوب الشامل كما هو متبع حالياً.
- الأخذ بنموذج تريف التعليم من خلال وزارة التنمية المحلية نظراً لنفسي الأمية في الريف المصري، على أن يكون خارج التعليم النظامي ويلتحق به الأفراد الذين تجاوزوا سن الإلزام ولم يلتحقوا بمدارس هذه المرحلة، أو الذين تسربوا منها، أو الذين اكتفوا بنهاية هذه المرحلة، ومن الممكن استغلال المؤسسات التعليمية الموجودة بالقرى في تنفيذ هذا البرنامج ولكن في الفترة المسائية، ويمكن تمويل البرنامج من كبار ملاك الأراضي الزراعية بالقرى ومن الجمعيات الزراعية بها، وكيف المنهج الدراسي بما يتلاءم مع احتياجات كل قرية على أن يضم (الإرشاد الزراعي) بالإضافة إلى (التدريب المهني) على بعض الصناعات الخفيفة، مع إدخال فكرة العمل المنتج داخل المنهج بحيث يستفيد التلميذ والمجتمع المحلي والمدرسي من

عائدها الاقتصادي، على أن يكون هذا البرنامج جزءاً لا يتجزأ من برنامج للتنمية الريفية بكل قرية على غرار برنامج التربية الريفية المتكاملة في بنجلاديش.

- يجب أن يشتمل برنامج التنمية الريفية التابع لوزارة التنمية المحلية على خطة لإنشاء كلية قروية داخل نطاق كل محافظة وخاصة داخل المناطق القروية بها، بهدف الحد من الهجرة الداخلية من الريف إلى الحضر والمحافظة على الطابع الخاص لكل قرية، وتدار هذه الكليات عن طريق السلطات التعليمية المحلية على غرار كلية القرية بالانجلترا والجامعة القروية الجاري إنشاؤها في رومانيا.

• الاهتمام بالمعلمين وإعدادهم وتدريبهم تدريباً خاصاً من خلال :

- افتتاح شعبة لمحو الأمية وتعليم الكبار داخل كليات التربية على غرار شعبة التعليم الابتدائي وذلك لإعداد المعلم لمؤهل لهذا التخصص، والكوادر المطلوبة لهذا المجال.

- أو إنشاء مراكز لإعداد وتدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار وخاصة محو الأمية الوظيفية المؤهلين للتعامل مع المهارات المطلوبة في هذا التعليم الوظيفي، وذلك للقيام بوظيفتين أساسيتين : الأولى: تعليم تعويضي علاجي (الوظيفة التعليمية)، الثانية : التوجيه والستوير والتنظيم وإقامة روابط وعلاقات اجتماعية (الوظيفة الاجتماعية) إذ أثبتت الدراسات أن نجاح أي تجربة يتوقف في المقام الأول على الإعداد والتدريب الجيد للعاملين بها .

- الاهتمام ببرنامج الخدمة العامة على أن يقوم المتحقون به بالتكريس والعمل في فصول محو الأمية كمعلمين لمدة عام كامل على أن تعطى شهادة لهم، ومن يتمتع بحرم من التعيين في الوظائف الحكومية.

• الاهتمام بالمناهج الدراسية والصيغ التعليمية من خلال :

- تطوير الجامعات العمالية بحيث تطرح مقررات أحدث ومنح درجات علمية بالتعاون مع الجامعات المصرية.

- دعوة الجامعات العربية للقيام بدورها في توفير للتجديدات والتجارب الحديثة في مجال تعليم الكبار، ونخص من بين تلك التجارب تجربة الجامعة المفتوحة، التعليم من بعد، التعليم بالمراسلة، مدارس المجتمع، وغيرها من الصيغ التربوية المختلفة.

- توفير أقصى قدر من المرونة في صياغة المناهج التعليمية وتبسيطها لكي تلائم الفئات المختلفة للكبار، وتراعي الفروق الفردية بينهم والتأكيد على الفهم بدلا من الحفظ ولكي يتحقق ذلك لابد من التنسيق بين الهيئات والمؤسسات التربوية و الإنتاجية والخدمية والإعلامية وغيرها في المجتمع.
- ربط برامج محو الأمية وما يليها من جهود تعليمية بمتطلبات التنمية المستمرة مع التأكيد على الأبعاد الحضارية والوظيفية والمهنية والبيئية.
- تطوير برامج تعليم الكبار لتستهدف زيادة الإنتاج الزراعي وتحسينه وتجاوز أزمة الغذاء في مصر من خلال الربط بين الإرشاد الزراعي والتدريب الفني بما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية مباشرة.
- الاهتمام بمواعيد الدراسة مع المرونة الشديدة والتنوع في تحديد لها لتتناسب الظروف المختلفة للدارسين (صياحية، مسائية) .
- منح شهادة دراسية معترف بها للمتدربين من دراسة أي برنامج في مجال تعليم الكبار .
- الاهتمام بتعليم الإناث وإتاحة فرص الالتحاق أمامهم إذ أثبتت الدراسات أن تعليم الفتيات هو أحد أفضل الاستثمارات المتاحة أمام المسؤولين عن التعليم في الدول العربية ، فهو يؤدي إلى زيادة الدخل ونقل المعارف ولقيم وتطوير الأسر والمجتمعات ، ويسهم في تحسين صحة الطفل ، ولذلك تعتبر مدارس الفصل الواحد التي أخذت بها مصر تجربة ناجحة في هذا المجال .
- التركيز على الدروس العملية للنساء كالحياطة والاقتصاد المنزلي وتربية الدواجن، مثل برنامج تنمية المرأة الريفية على المهارات الأساسية المدرة للدخل، وقد أخذت مصر بهذا الاتجاه حديثا .
- الاهتمام بالعمل اليدوي في فصول محو الأمية الوظيفية، ولذلك: يمكن تخصيص مبنى تتعدد فيه الورش البسيطة مثل ورش النجارة والكهرباء والسكّرة و الحياكة وغير ذلك من المجالات، ويعتبر هذا المبنى كمركز تجمع لممارسة المهارات العملية لخدمة مجموعة من الفصول المتجاورة كما يمكن استخدامه كمركز تدريب مهني للكبار .

- يمكن العمل على إنشاء مدارس ملحقة بالمصانع والمؤسسات الاقتصادية والاستفادة من الامكانيات المتوفرة لها شريطة إعمال العقل في هذا العمل اليديوي.
- طرح مجالات جديدة يحتاج لها سوق العمل لجذب صغار: "لأميين أو من هم في مراحل العمر المهني الأولي لتكون مصدر جذب لهذه الفئة، فكيف إذا لبرامج معدة حديثا في بداية القرن الحادي والعشرين تهتم بمجالات غير مطلوبة بدلا من إكسابهم للكفايات اللازمة لقطاع الأعمال الحديثة خاصة للفئات صغيرة السن.
- ضرورة استمرار المدارس بالمشروع أو البرنامج دون انقطاع، فما يؤخذ على البرامج الحالية انقطاع الصلة بين الدارسين والبرامج بمجرد الانتهاء منها فلا فرصة للعمل أو مراعاة الظروف الخاصة بهم حيث أنهم عادة في المستوى الأدنى من شتى مجالات الحياة، ومن ثم يكون من الضروري تنظيم فرص رزق ثابتة لهؤلاء ، وليس مجرد معاش لأنهم قوة قادرة على العمل والعطاء إذا أحسن تدريبها وتوجيهها، حيث تشير نتائج إحدى التقارير إلى أن جذور الفقر تكمن في نقص الوظائف المولدة للدخل.
- الاهتمام بالأنشطة الترفيهية والثقافية وذلك على شكل محاضرات للتوعية العامة وإشراك الدارسين في الأنشطة التي تسهم في تعزيز وتنمية المواقف الاجتماعية.
- تنشيط حلقات الدرس في المساجد كقطاع هام من أنشطة تعليم الكبار على أن تتضمن بجانب المواد الدينية مواد أخرى ثقافية وتاريخية، ويشترك بالتدريس فيها بجانب رجال الدين أعضاء من المجتمع المحلي.
- زيادة المخصصات الحكومية لتمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ليتناسب التمويل مع حجم المشكلة.
- تخصيص مكافآت تشجيعية لجذب الدارسين إلى الفصول وتحفيز المعلمين على العمل.
- إنشاء مجلس أعلى للإعلام التربوي تشارك فيه كافة الأجهزة الرسمية وغير الرسمية وبعض أهل الخبرة لرسم السياسات والخطط الإعلامية الخاصة ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار، وهو يختص بصياغة الرسائل الإعلامية والاتصالية ونشرها وإذاعتها بما يتناسب مع حملة محو الأمية والجمهور المستهدف فيها.

- أن تخصص قناة فضائية من قنوات القمر الصناعي المصري (نيل سات) لبث برامج محو الأمية وتعليم الكبار وبرامج محو الأمية الوظيفية خاصة، وبذلك نستفيد من أسلوب التعليم من بعد، وهذا الاتجاه أيضا أخذت به مصر أخيرا بتخصيص قناة لمحو الأمية من قنوات النيل سات ، وتوفير أجهزة للتلفزيون والدش والريسيفر في مراكز التجمعات أو في الفصول نفسها أو في النوادي الثقافية لبث البرامج (معدة سابقا) من خلالها، وان يقوم المعلم بدور المرشد أو الموجه، ويمكن تعميم هذه التجربة على نطاق جميع الدول العربية ببث البرامج في وقت واحد تقريبا.

المراجع والهوامش

- ١ - سعيد إسماعيل على، " الأمية : الوضع الراهن- تحديات المستقبل"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن، ١٩٩١، ص ٤١.
- ٢ - عبد المنعم محمد عبد الله، تصور مقترح للاستفادة من المستوى الثقافي كمدخل لمحو الأمية في ج.م.ع". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادي، ١٩٩٤، ص ٩٢.
- ٣ - نبيل عامر صبيح، "دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار " عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠م، ص ٣٠.
- ٤ - نبيل عامر صبيح، "تعليم الكبار، استعراض تاريخي"، كتاب علم تعليم الكبار: كتاب مرجعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٨، ص ٤٦.
- ٥ - محمد عمر الطنوبي، "المرجع في تعليم الكبار"، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٩٤، ص ١١١.
- ٦ - سامي محمد نصار، "المفاهيم المختلفة لمحو الأمية"، الدورة للتدريبية العادية السادسة في محو الأمية وتعليم الكبار من ١١/١٣ - ١٩٨٩/١/٥، المركز الإقليمي لتعليم الكبار، مرس اللين، المنوفية، ١٩٨٩، ص ٦-٧.
- ٧ - عبد المنعم محمد عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٤.
- ٨ - سعيد إسماعيل على، مرجع سابق، ص ٤١.

- ٩ - مها محمد العجمي، "ظاهرة تسرب النساء من مدارس محو الأمية بمحافظة الإحساء، الأسباب والحلول المقترحة"، مجلة التربية، العدد ٨٧، جامعة الأزهر، ديسمبر ١٩٩٩ م، ص ٢٢٩.
- ١٠ - عزيز حنا داوود وآخرون، "مناهج البحث في العلوم السلوكية"، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ١٤٢.
- ١١ - عبد الفتاح صالح على شريف، "تطور مفاهيم محو الأمية من الهجائية إلى الحضارية"، مجلة التعليم للجميع، العدد ١٦، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠٠١ م، ص ٨.
- ١٢ - المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية، "تاريخ محو الأمية في مصر"، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ١٩٩٦ م، ص ٣٩.
- ١٣ - عبد الفتاح صالح على شريف، "تطور مفاهيم محو الأمية من الهجائية إلى الحضارية"، مرجع سابق، ص ٩.
- ١٤ - المرجع السابق، ص ٩.
- ١٥ - المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية، مرجع سابق، ص ٤٠.
- ١٦ - سهير الهساري و يسرى عفيفي، "مدى كفاية المضامين الثقافية في برامج محو الأمية لتنمية المرأة الريفية"، المؤتمر القومي للثالث للمرأة (تنمية المرأة الريفية)، من ١٤-١٦ مارس سنة ١٩٩٨، المجلس القومي للأمومة والطفولة، سرس الليان، المنوفية، ١٩٩٨، ص ١٦.
- ١٧ - محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ١١٢.
- ١٨ - المرجع السابق، ص ١١٢.
- ١٩ - أحمد حجي، "التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة"، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣ م، ص ٤٨.
- ٢٠ - عبد الفتاح عبود، "التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار"، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ٢٨٣ - ٢٨٤.

- ٢١- شكري عباس حلمي، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي في إطار نظام متكامل للتعليم المستمر"، ط٢، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٨ م، ص ٢١.
- ٢٢- المرجع السابق، ص ٢١.
- ٢٣- محمد عمر الطنوبى، مرجع سابق، ص ١١٣.
- ٢٤- عبد المنعم محمد عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٥.
- ٢٥- دومنيك موتلفا، "أربعون عاماً من الكفاح ضد الأمية، جالة زامبيا"، مستقبلات، مجلد ١٨، العدد ٣، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨ م، ص ٣٥٩.
- ٢٦- هر بارت هينزن، "السياسات والممارسات في مجال محو الأمية"، مستقبلات، مجلد ١٩، العدد ٤، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٩ م، ص ٥٦٣.
- ٢٧- س. هـ. س. بولا، "تصور لمبادرة تعليم الكبار في تقرير ديور"، مستقبلات، مجلد ٢٧، العدد ٢، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٧ م، ص ٢٣٦.
- ٢٨- دريلان م. فرسبور، "عشرون عاماً من مساعدات البنك الدولي للتربية الأساسية"، مستقبلات، مجلد ٢١ العدد ٣، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١ م، ص ٣٨٥.
- ٢٩- شكري عباس حلمي، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي"، مرجع سابق، ص ٢٢.
- ٣٠- نبيل أحمد عامر صبيح، "دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار"، مرجع سابق، ص ٢٩.
- ٣١- شكري عباس حلمي، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي"، مرجع سابق، ص ص ١٢٣ - ١٢٤.
- ٣٢- س. هـ. س. بولا، "تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية"، ترجمة عبد العزيز السنبل، صالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨ م، ص ٢٢.
- ٣٣- محمد عمر الطنوبى، مرجع سابق، ص ١١٣.
- ٣٤- محمد نبيل نوفل، "باولو فريري: فلسفته وآراؤه في تعليم الكبار، طريقته في محو الأمية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨ م، ص ٥٩ - ٦٠.

- ٣٥- سهير الهوارى و يسرى عفيفي، مرجع سابق، ص ١٦.
- ٣٦- سامي محمد نصار، مرجع سابق، ص ٦ - ٧.
- ٣٧- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ١٢١.
- ٣٨- المرجع السابق، ص ١٢١.
- ٣٩- ذوقان عبيدات وآخرون، "النظام التعليمي وتعليم الكبار في المملكة الأردنية"، دار ارم للدراسات والنشر، عمان، ١٩٩٢، ص ١٠٦ - ١٠٧.
- ٤٠- سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص ٤٥.
- ٤١- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ١٢٣.
- ٤٢- رشدي طعيمة، "تعليم الكبار: تخطيط برامجه وتدريب مهاراته"، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩ م، ص ٢٢.
- ٤٣- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع "تأمين حاجات التعلم الأساسية"، جومتان، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩٤، السنة ٢، الدوحة، ١٩٩٠ م، ص ٣١١.
- 44- PERSSON, Ulla-Britt, "The Importance Of Functional Literacy Skills In A Changing World", Paper Presented At The Conference Pedagogy And School & ERIC, October 21-22-1994, p2.
- ٤٥- شكري عباس حلمي، "تحو رؤية إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربي: الدواعي والمنطلقات والأهداف"، من كتاب تعليم الكبار وتحديث المعصر، التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس، للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٦، ص ١٢١.
- ٤٦- المرجع السابق، ص ١٢٣.
- ٤٧- عبد المنعم محمد عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٨.
- ٤٨- نبيل عامر صبيح، "تعليم الكبار، استعراض تاريخي"، مرجع سابق، ص ٤٦.
- ٤٩- عبد المنعم محمد عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٩ - ١٠١.

50- FREIRE, P., The Politics Of Education, Culture Power And Liberation, Translated By Donaldo Macedo, Macmillan Publishers. LTD, London, 1985, P. 485.

51- PERSSON, Ulla-Britt, Op. Chit, P.4.

- ٥٢- سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص ٥٢.
- ٥٣- شكري عباس حلمي، تعليم للكبار: دراسات في التعليم غير النظامي"، مرجع سابق، ص ١٦٥ - ١٦٦.
- ٥٤- شكري عباس حلمي، "اقتصاديات تعليم الكبار"، دراسات في تعليم الكبار (٢٠)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين، ١٩٨٢، ص ٢٤.
- ٥٥- شكري عباس حلمي، "تعليم للكبار: دراسات في للتعليم غير النظامي"، مرجع سابق، ص ١٦٧.
- ٥٦- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ١١٧ - ١١٨.
- ٥٧- نبيل احمد عامر صبيح، "دراسات وبحوث في محو الأمية و تعليم الكبار"، مرجع سابق، ص ٣١ - ٣٥.
- ٥٨- سامي محمد نصار، مرجع سابق، ص ٧.
- ٥٩- شكري عباس حلمي، "تعليم للكبار: دراسات في التعليم غير النظامي"، ص ١١٦.
- ٦٠- سامي محمد نصار، مرجع سابق، ص ٧.
- ٦١- شكري عباس حلمي، "تعليم الكبار: دراسات في التعليم غير النظامي"، ص ١١٦.
- ٦٢- المرجع السابق، ص ١٦٤ - ١٦٥.
- ٦٣- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ٩٤.
- ٦٤- عبد المنعم محمد عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٣.
- ٦٥- شكري عباس حلمي، "المعايير الأساسية في اقتصاديات تعليم الكبار، مصادر التمويل ووجوه الإنفاق"، دراسات في تعليم الكبار (٢٣)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين، ١٩٨١، ص ١٢ - ١٣.

- ٦٦- عبد المنعم محمد عبد الله ، مرجع سابق، ص ص ١٠٢- ١٠٥.
- 67- FREIRE, P., OP.CiT, P. 485.
- ٦٨- شكري عباس حلمي، " اجتماعيات تعليم الكبار "، دراسات في تعليم الكبار (١٧)، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار بدول الخليج، البحرين، ١٩٨١ م، ص ص ١٩- ٢٠.
- ٦٩- عبد المنعم محمد عبد الله ، مرجع سابق، ص ص ١٠٦- ١٠٨.
- ٧٠- نبيل عامر صبيح ، " تعليم الكبار استعراض تاريخي " ، مرجع سابق ، ص ٧٦ .
- ٧١- المرجع السابق، ص ٥٢.
- ٧٢- محمد منير مرسى، " الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٦٥- ٦٨ .
- ٧٣- للمرجع السابق ، ص ٧٧
- 74- Bola, H.S., Literacy For Development : An African Perspective (Notes From a sbbatcally), Paper Presented To The Twenty-Ninth Annual Meeting Of The African Studies Association, Madison , WI, October 1986 , p. 22.
- ٧٥- هـ. س. بولا ، تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية " ، مرجع سابق، ص ٧٨ - ٧٩.
- ٧٦- محمد منير مرسى، " الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار " ، مرجع سابق ، ص ص ٦٩- ٧١.
- ٧٧- هـ. س. بولا، تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية"، مرجع سابق، ص ٨٦.
- ٧٨- المرجع السابق، ص ص ٨٧.
- ٧٩- المرجع السابق، ص ص ٨٧ - ٨٩.
- ٨٠- المرجع السابق، ص ص ١٩٥- ١٩٩.
- ٨١- محمد جمال نويز ، " نحو رؤية لاستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي "، من كتاب تعليم الكبار وتحديات العصر، التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس في الفترة من ٢٦- ٢٩ / ٢ / ١٩٩٤ م ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٤ ، ص ١٧٣.

- ٨٢- حنان إسماعيل أحمد، "المطلب التخطيطي لإبرامج محو الأمية في مصر من منظور استراتيجي"، مجلة التربية والتنمية، العدد ١٦، السنة السادسة، القاهرة، ١٩٩٩ م، ص ١٥٤.
- ٨٣- أوليف فريد ريكسون، "ما الذي يمكن عمله من أجل مزيد من التوافق بين التشريعات والقرارات السياسية و الممارسات اليومية"، مستقبلات، المجلد ٢٩، العدد ١، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٥٧.
- ٨٤- هيا سعد عبد الله الرواف، "دراسة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار"، مجلة كلية التربية، للعدد ٢٧، جامعة طنطا، ١٩٩٩ م، ص ١٢.
- ٨٥- تورستن هوسين، "خطة لتعليم مواطنين عالميين"، مستقبلات، مجلد ٢٧، العدد ٢، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٢٢٥.
- ٨٦- علي حمدان، "التعليم غير النظامي: مفهومه، تطبيقاته"، مستقبلات، مجلد ٢١، العدد ١، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٤٠، نقلًا عن:
- NEERA, B., 1989. "Le Traveial Des Enfants Et L'Education Problemes Mis En Lumiere Par L'Experience Certains Pays En Developpement."Paris, Unite De Cooperation UNESCO / UNICEF 25. Digest N.
- ٨٧- المرجع السابق، ص ١٤١ - ١٤٢.
- ٨٨- المرجع السابق، ص ١٤٣ - ١٤٨.
- ٨٩- المرجع السابق، ص ١٤٧.
- ٩٠- المرجع السابق، ص ١٤٦ - ١٤٧.
- ٩١- رضا أحمد إبراهيم، "اتجاهات تطوير المرحلة الأولى"، من كتاب التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، ط٢، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٢٤.
- ٩٢- علي حمدان، مرجع سابق، ص ١٤٥.
- 93- PUCHNER, LAUREL, Adult Literacy In Developing Countries: A contemporary Annotated Bibliography, International Literacy Institute, Philadelphia, Pennsylvania, 1998, p.1.
- ٩٤- رضا أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص ٩٧.
- ٩٥- محمد عمر الطنوبى، مرجع سابق، ص ٣٥١ - ٣٥٣.

٩٦- المركز الإقليمي لتعليم الكبار، " الأساليب الحديثة لمحو أمية المرأة الريفية "، ورشة عمل للقيادات النسائية، التقرير النهائي، الجزء الأول، سرس اللبان، المنوفية، ١٩٩٥، ص ص ٥-٧.

97- PUCHNER, LAUREL, D, Op. Cit, P. 21

٩٨- للمركز الإقليمي لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٨.

99- Puchner, Laurel, D, Op. Cit, P. 18.

١٠٠- يمكن الرجوع في هذا الجزء إلى المواقع التالية على الانترنت :

Who is Illiteracy ?, Rosa Maria Torres,p (1- 8). Illiteracy

* www. Yahoo.com. About

* www.htm,total literacy.govt. ,ngos,corporate sectors synerge,p.1.

* www.Education.nic.in / htm i web / Adult Education,htm,pp. (2-9).

Exchange,Endiadata, p.(1—12). www.msn.com.Literacy*

* www.yahoo.com. ,Tate computer Based functional literacy programme : literacy and beyond, p.1.

101- RAGHAVAN , J. V., "Challenges Before Indian Adult Education, Journal Ofs Adult Education, Vol. 45, No. 1-2, Januar/ february,India,1984,p.31.

١٠٢- المركز الإقليمي لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٩.

١٠٣- المرجع السابق، ص ص ٢-٤.

104- Puchner, Laurel, D, Op. Cit, P.20.

١٠٥- نبيل احمد عامر صبيح، دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص ١١٣-١١٧.

106- VAN-DER, KAMP, MAX, S., " Functional Literacy of of Older Adults: The Case Of The NetherLand s", Paper Presented At The World Conference On Literacy (Philadelphia, PA, March, 1996), pp. 2-7.

١٠٧- يمكن الرجوع في هذا الجزء إلى المواقع التالية على الانترنت :

* www.Escap.HRD.OPG.Japan,Escap co- operation Fund, p.(1-4).

* www.yahoo.Search, Functional training and retraining in japan, isc data. gov-uk / documents / inspection reports / pubs – insp.

* www. Web Master . Unescobkk . org. Aspects of Vocational EducatiOn and Training japan.

- ١٠٨- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ٣٦٠.
- ١٠٩- شكري عباس حلمي، "حو رؤية إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، مرجع سابق، ص ص ١٢٣-١٢٤.
- ١١٠- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ص ٣٦٢-٣٦٣.
- ١١١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٠، ص ص ١٤٤-١٤٥.
- ١١٢- المرجع السابق، ص ص ١٨٥-١٨٦.
- ١١٣- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ص ٣٦٤ - ٣٦٧.
- ١١٤- صالح عزبة، "التجربة العراقية في محو الأمية: مسح للواقع"، مجلة تعليم الجماهير، العدد (١٦)، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٠، ص ٦٤.
- ١١٥- محمد عمر الطنوبي، مرجع سابق، ص ص ٣٥٥ - ٣٥٧.
- ١١٦- المركز الاقليمي لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص ٧ - ٨.
- ١١٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي"، مرجع سابق، ص ص ١٢٦-١٢٧.
- ١١٨- إدارة البحوث، "تجربة موريتانيا"، مجلة التعليم للجميع، العدد ١١، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، للقاهرة، مايو ٢٠٠٠، ص ص ٣٨ - ٣٩.
- ١١٩- المركز الإعلامي للدراسات والبحوث القومية والاستراتيجية، "تاريخ محو الأمية وتعليم الكبار في مصر"، مرجع سابق، ص ١٣٧.
- ١٢٠- حسن شحاتة، "ظاهرة الإحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية في مصر، أسبابها - علاجها، دراسة ميدانية"، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٢.
- ١٢١- عبد الفتاح صالح على شريف، "محو الأمية والتنمية الاجتماعية"، مجلة التعليم للجميع، العدد ١٤، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، نوفمبر ٢٠٠٠، ص ص ١٦-١٨.
- ١٢٢- وزارة التخطيط، "مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم في ثلاثة أعوام"، وزارة التعليم، القاهرة، ١٩٩٤، ص ص ١٧٧-١٨٤.

قضية للمناقشة

تكنولوجيا الوعي

الماهية والتداعيات

أ. د ضياء الدين زاهر



تكنولوجيا الوعي : الماهية والتداعيات

د. ضياء الدين زاهر

" إن الله يخلق الإنسان في أحسن صوره ، وإن الغرض من العلم والتكنولوجيا هو توظيف ما يدور بخيالنا من أجل الحياة "

هيجل

" إن البحوث قد تتوصل إلى وجود علاقة عميقة وصحيحة بين الفضاء الداخلي للإنسان والفضاء الخارجي للنجوم "

هايزنبرج

❖ بزوغ حضارة جديدة :

لعلنا جميعا نتذكر الرجل الالكترونيولوجي " Bionic Man " بطل المسلسل التلفزيوني الأمريكي الشهير " رجل الستة ملايين دولار " والذي هو في المسلسل إنسان أعيد بناء جسمه من بقايا جسم رائد فضاء يحتضر بعد تحطم سفينه أثناء عودتها لكوكب الأرض ، وكان هذا البطل يأتي بأعمال خارقة بعد استبدال بعض أعضاء جسمه المعطوبة بأخرى صناعية .

كما أننا لا ننسى رواية " ماري شيلي " (الزوجة الثانية للشاعر الإنجليزي شيلي) ، والتي أصدرتها عام ١٨١٨ عن " الإنسان الآلي " أطلقت عليها " بروميثوس طليقا " أو " فرانكشتين " ، والتي بطلها عالم يتلاعب بعلمه أسمه " فرانكشتين " ، والذي تمكن من تجميع إنسان حي من أجزاء الجثث الأمية ، وكان هذا الإنسان مسخا مفرعا .. حاقداً .. مدمراً .. ومنتقماً من كل البشر .

وتدل الشواهد على أن هذه الصور غير الحقيقية ، بخيرها وشرها ، في سبيلها للتجسد مع «عناظم الشدائد في حركة إماما التكنولوجيا في بيتنا الإنسانية ومزجها بها على نحو جبل العديد

(*) رئيس التحرير وأستاذ الدراسات المستقبلية ، جامعة عين شمس .

من ثقافات المستقبلين يرجحون اليوم أننا على أعقاب ثورة جديدة تمهد لعصر غير مسبق هو عصر " ما بعد المعلومات " " Post Information Age " ، وهذا العصر سوف تسوده حضارة من نوع جديد ، يحب البعض تسميتها بحضارة تكنولوجيا الوعي أو الشعور " Conscious Technology Civilization " .

وهذه الحضارة ليست تكنولوجية تماما ، كما يتبادر الذهن ، وأن تكون التكنولوجيا إحدى مقوماتها ، ولكنها حضارة مغايرة يزداد فيها ارتباط الإنسان بالتكنولوجيا ارتباطا وثيقا ، حيث يسعى لهدفين ، أولاهما تصغير التكنولوجيا وإدماجها داخله من أجل الارتقاء الكيفي والنوعي بمستوياته العقلية ، والفكرية ، وتمكينه من زيادة قدراته ومهاراته على أداء الأعمال المختلفة بإتقان خارق ، وثانيهما محاولة صيغ التكنولوجيا المتقدمة بصفة إبتنائية تزيد قدرته على التواصل معها .

وبالتالى تزداد قدرة الإنسان على التحرك بين جوانب بيئته بكل خبراته الإنسانية والتعامل مع التكنولوجيا بكل إمكانياتها فى يسر ومهولة .

ونظرا لأن كل المؤشرات ترجح هذه التوقعات كما تتلألأ على أن عقل الإنسان فى قرننا الحالى سوف يتحرك بين مزيج من التوجهات الروحانية والمعرفية ، فإنه يصبح من المفيد للغاية إلقاء إطلالة سريعة على مزيج هذه الحضارة الجديدة تحسباً لمواجهتها ومخاطرها وسعياً نحو تعظيم كافة صور الاستفادة من إيجابياتها .

❖ عبور من " التكنولوجيا الخارجية " إلى " التكنولوجيا الداخلية " :

فى الوقت الذى ظل فيه الإنسان مخلوقا محدود القدرات أثناء تعامله مع البيئة المحيطة به ، وظل يعتمد على " التكنولوجيا الخارجية " لمحاربة أعدائه ، كانت باقى الكائنات الحية تمتلك داخلها تكنولوجيا من نوع خاص تحتفظ بها داخل أجسامها " كتكنولوجيا داخلية " ، وتستخدمها فى مواجهة أعدائها ، وفى تعظيم قدراتها بفاعلية .

فبعض الحيوانات ؛ " كالضفادع " مثلا استطاعت أن تحتفظ بأسلحة مخبئة داخل أجسامها عبارة عن مواد كيميائية تنفثها ضد أعدائها من السحالي فتقتلها على الفور . كما أن " الخفافيش " لديها قدرة مذهلة على الاهتداء دون خطأ فى أشد زوايا الكهوف ظلاماً ، بل والمرور بين قمم الأشجار فى ظلام الليل ، فهى تحمل " تكنولوجيا داخلية " هى " رادار

الصدى " الذى يعكس كلامها من على أجسام الأشياء . وكذلك " الحمام الزاجل " يهتدى فى مسيرياته الطويلة بأجهزة ملاحية داخلية ذات حساسية عالية . وفى عالم " الحشرات " ، نجد أن " البعوضة " تمتلك " تكنولوجيا داخلية " ، عظيمة تدعها عندما تلسع إنسان ، فإنها تضغط على مكان اللسع بقوة ضغط نوعى تصل إلى مليار كجم / سم^٣ !! . أما " الفراشات " فهى تمتلك فى أجنحتها مادة " حديد " التى تعمل بالنسبة لها كبوصلة واعدة ، وحتى تزيدها قوة وصلابة .

أما فى عالم " الأسماك " فالمسألة تتجلى فى قدرات تكنولوجيا داخلية فائقة تجعل " أسماك الأعماق " مثلا بما تمتلكه من تكنولوجيا داخلية فائقة تشعر بالتغير المتناهى الصغير الحادث فى كثافة التيار ولذى لا يزيد عن جزء من مائة مليار من الأمبير ، فى حين تحس بعض الأسماك الأخرى بجزء من مائة مليار من المادة ذات الرقعة فى لتر واحد من الماء ، ويستطيع سمك " القنوصة النيلى " أن يتحسس طريقة فى الماء بواسطة " الذنبيات الكهرومغناطيسية " . وهناك نوع من الأسماك يعيش فى شرق أفريقيا قادر على القيام بهجرات جماعية إذا ما جفت للبركة التى يعيش فيها مهتديا بمواد كيميائية معينة .

وبالإضافة إلى ذلك نجد " كل النباتات " تحتوى داخل أوراقها الخضراء على مصنع كامل يستطيع تحويل ضوء الشمس مباشرة إلى ملابس من خلال عملية التمثيل الضوئى ، كما أن بعض النباتات والأشجار لديها المقدرة على مواجهة عدائها من الحشرات بإفراز مواد كيميائية تستطيع تحليل هذه الحشرات وامتصاصها ! .

وفى كل هذه الحالات وفى غيرها ، فإن هذه الكائنات الحية تعتمد أساسا على امتلاك " تكنولوجيا داخلية " على درجة عالية من الأهمية تستطيع أن تحافظ لها على حياتها تحت كل الظروف المختلفة . فى الوقت الذى نجد أن الإنسان يحيط نفسه بعدد هائل من " التكنولوجيات الخارجية " لحمايته فهو يستخدم مثلا للدفاع ، والبنادق ، والمسدسات ، وغيرها لمواجهة أعدائه ولحماية نفسه من المخاطر .

ومع الوقت ، وتدرجيا ، بدأ الإنسان يستعين بالتكنولوجيا داخله لأسباب علاجية فى أغلبها ، وبغرض التحسين فى حالات قليلة ، فبدأ فى استخدام " الوظيفة الحيوية " للتكنولوجيا ، حيث استخدم المسدسات مثلا فى صنع النظارة الطبية لعلاج ضعف نظره ،

ومرغان ما تطور الأمر ، فبدأ في استخدام العدسات اللاصقة ، ثم ابتكر العدسات الجراحية لزراعة العدسات داخل العين لتساعده على التخلص من الأجزاء التالفة فيها ، وبالتالي تمكنه من الرؤية الجيدة .

وهكذا سارت الأمور فبدأ الإنسان في زراعة أعضاء تعويضية أخرى ، ونقلها من جسم إلى آخر ، وأصبح قادرا على التخلص من عظامه القديمة المتهاكلة واستبدالها بعظام من معدن "الستانلس ستيل" ، ثم اخترع " البلاستيك " ليصبح بديلا للجلد المحروق .. إلخ .

وبإصرار شديد بدأ الإنسان في تصغير " التكنولوجيا الخارجية " ومحاولة زرعها في داخل جسمه ، وسارت العمليات هذه ببطء في البداية ، ولكن سرعان ما أصبح الهدف الأساسي منها ليس مجرد إدماج إضافات تكنولوجية مصغرة ، بل تعزيز قدرات الإنسان ، فتوالى ظهور إبداعات في استغلال تلك الإضافات التكنولوجية ، تجلى بعضها في ابتداء روبوت (إنسان آلي) قادر على العمل تحت الماء ، وآخر في الفضاء الخارجي ، وكذلك في اختراع المناظير الطبية ، واستخدام التراث الصناعية ، والجلود الصناعية ، والاتصالات الآلية ، والسماعات الدقيقة التي تمكننا من سماع أبعد الأصوات مهما كانت المسافات ، والعدسات اللاصقة لرؤية أوضح ، وشكل أجمل ، والإضاءة الصناعية ، وفرد الوجه ، وحقن الشفاء والخدود والأرداف وغيرها بالسيليكون ، وجراحات التجميل المختلفة ، وكل هذه كانت بمثابة طرق أو أساليب تمكننا من استخدام التكنولوجيا في أجسامنا وتعزز قدرتنا الموروثة .

ومع التقدم الملموس في هذا الطريق بدأت البشرية في استغلال " التصغير التكنولوجي " سواء لأغراض العلاجية أو توسيع القدرات الإنسانية بما يمثل اتجاها قويا نحو توسيع القدرات الإنسانية والارتقاء بها ، وأيضا أتمتها (Cyborganization) ، كما يظهر هذا في حالات الاستعاضة عن الأجزاء الطبيعية لجسم الإنسان بأجزاء صناعية ، كما في حالة القلب الصناعي ، والكلية الصناعية ، ومضخات البنكرياس ، والأطراف التعويضية . والآوعية الدموية ، والعظام الصناعية ، وضابط نبضات الكلية ، والعيون ، والأسنان الصناعية وغيرها من باقى أعضاء الجسم ، كما استبدلت بالمعاعة التي تمكننا من سماع دقات القلب سماعة بالغة الدقة والوضوح ، هذا إلى جانب التقدم المذهل في مجالات استغلال التكنولوجيا للداخلية " في معالجة عيوب النظر ، والتي تصل إلى حد معالجة العمى ! .

وهذا كله يوضح بجلاء كيف أن انتقال الإنسان من استخدام التكنولوجيا الخارجية إلى التكنولوجيا الداخلية المتطورة سوف يعزز قدرات الإنسان وتمد قدراته ، وتساعده على النمو البيولوجي المتوازن ، بل والنمو الخارق حتى يمكن أن يصل إلى ما يسمى " المويرمان " ! . كما يدعى بعض العلماء .

❖ تكنولوجيا الوعي : ماهيتها وخصائصها :

ليس القصد أن أقدم تعريفا جامعاً مانعاً لتكنولوجيا الوعي ، ولكن مع هذا أود أن أؤكد ما اتفق عليه العديد من العلماء في هذا المجال من أن البشر سوف يكونوا أكثر ارتباطاً بالتكنولوجيا في المستقبل القريب ، كما أن التكنولوجيا سوف ترتبط وتتكامل مع الوعي وللشعور الإنساني لتصبح أكثر نكاهاً .

وقد اقترح " جيروم س. جلين : Jerome C. Glenn " ، وهو أحد أهم علماء المستقبليات في عصرنا هذا ، مصطلح تكنولوجيا الوعي " Conscious Technology " ، ليعبر عن هذا التيار العالمي المتصاعد نحو دمج التكنولوجيا في الإنسان وصيغ الإنسان لها بالطبيعة الإنسانية ، وقد قدم " جلين " تحديده لهذا المفهوم من خلال ست حقائق متداخلة هي بليجاز :

- إن زرع الكمبيوتر الذكي المبرمج في كل تكنولوجيانا الخارجية سوف يحدث تحولاً أساسياً في بنائنا البيئي داخل وعينا المشترك ، فوضع رقائق الكمبيوتر في كل شيء بدءاً من المنازل إلى الملابس سيبد الأشياء الموجودة في البيئة بقدرته على إدراك الأصوات والكلام المركب ، وبالتالي سوف نتمكن من إجراء حوار ذكي وعلاقات تفاعلية مع الأشياء الجامعة .
- إن هناك علاقة ديناميكية بين النمو التكنولوجي والنمو في الوعي الإنساني ، وذلك وفقاً لرؤية عالمية تؤمن بالتطور الإنساني والتكنولوجي المشترك ، فالتقدم التكنولوجي سيغير من وعينا ومشاعرنا ، كما أن التقدم في الوعي لدينا سيؤدي بالضرورة إلى ابتداء تكنولوجيا جديدة وذكية ، الأمر الذي سيفرض على مصطلح " تكنولوجيا الوعي " الجانب الثقافي للتكنولوجيا " والذي يقوم على أساس أن التكنولوجيا الحديثة قد صممت من أجل زيادة وعينا وإدراكنا ومشاعرنا .

• إن مفهوم تكنولوجيا الوعي يؤكد على الدمج الوثيق بين وجهتي النظر العالميتين ، الأولى تلك التي تؤكد على أن الوعي والنمو مرتبط بالمشاعر والأحاسيس الروحانية والصوفية ، بينما تؤسس وجهة النظر الثنائية على الأساليب للتكنولوجية ، والتي تؤمن بأن تنظيم العالم لابد أن يكون بشكل علمي - تكنولوجي .

• إن تكنولوجيا الوعي طريقة لرؤية الأشياء ، وهي في نفس الوقت مجموعة أشياء ترى ، فإذا كان " العصر الصناعي " الطريق لرؤية الموارد ، فقد أعطانا أيضا تصنيفات ضخمة من الآلات لتكون مرفية .

• إن شرط الحضارة أن يصبح " البشر " و " للتكنولوجيا الذكية " مندمجين معا ، وسوف تكون لدينا القدرة على تمييز الإنسانيات من التكنولوجيات، مثلما نستطيع أن نميز اللون من الورد، ولكن لا نستطيع أن نفصل مستقبل التكنولوجيا عن هيتها التكنولوجية ، تماما كما لا نستطيع أن نغزل اللون عن الورد .

إن تكنولوجيا الوعي هي في تحليلها النهائي وجهة نظر ذات أوجه متعددة لمستقبل الحضارة الإنسانية تتطلق من الإيمان بالإبداع المشترك بين الوعي الإنساني والتكنولوجيا .

❖ آفاق تكنولوجيا الوعي " صندوق باندورا " :

طبقا للعلماء المحثلون (في دراسة المستقبلات) فإنه سوف يأتي اليوم الذي يكون فيه جسم الإنسان محتويا على أكثر من ٥٠% من أعضائه بدائل صناعية وتكنولوجية ! . بل إن "وليم دويل " من معهد الأعضاء الصناعية في نيويورك ، يشير إلى أنه سوف يكون في غضون السنوات القليلة القادمة كل عضو رئيسي من أعضاء الجسم البشري له بديل فيما عدا الدماغ (المخ) ، والنظام العصبي المركزي ! . في حين يرى عالم مثل " روبرت هود " في كتابه " الخمسين سنة القادمة من حياتك " أنه سوف يتم استبدال عظام المخ بكمبيوتر بنفس الحجم ، والشكل لمساعد العقل ، وإن هناك احتمال كبير لإدخال جهاز استقبال للاتصال عبر الراديو والموجات القصيرة مع أجهزة كمبيوتر لمحاكاة قراءة العقل " ! .

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل إن أحد العلماء يرى أنه بتزويد عظام الجمجمة بكمبيوتر وببنفس المقاس ، سوف يحدث نوع من الاتصال بين الموجات الدقيقة مع العقل الكمبيوترية الأخرى!! على أن الأكثر إثارة هو ما طرحه "مارفن منسكى" من معهد (M.I.T) ببوسطن ، والذي يؤكد على أنه سوف يتم وفي القريب اللجوء إلى زرع ملايين الأسلاك الدقيقة في الجسم الجاسى " Corpus Callosum " - وهو كتلة ألياف عصبية تصل بين النصفين الأيمن والأيسر من الدماغ - للتمكن من زيادة قدرات الدماغ ، ثم نكون بعدها قلادين على استبدال الدماغ كله ، وهكذا سنحول أدمغتنا إلى أجهزة كمبيوتر !!.

ويضطر المرء تحت مثل هذه التوقعات أن يعيد فحص الأسس التي تقوم عليها ، وأهمها الإحصاءات المتاحة ، فهذه الإحصائيات تشير إلى أن معدل زيادة التركيبات السنوية للأجزاء المصنعة للأعضاء الحيوية للإنسان يتسارع ، فبينما كانت هذه الأجزاء المصنعة ثلاثة ملايين جزء عام ١٩٨٣ ، نجد أنها قد قاربت على ستة ملايين جزء مصنع عند مشارف القرن الحالى ، مما يدعم الاتجاه نحو إعادة بناء الجسم البشرى باستخدام التكنولوجيا المصنعة .

ولعل إطلاقة سريعة على أبرز الآفاق المتوقعة لاستخدامات تكنولوجيا الوعى تستطيع أن ترشدنا إلى طبيعة الإمكانيات الواسعة لهذه التكنولوجيا فيما يختص بتوسيع قدراتنا البشرية :

- فهناك جهود يقوم بها العلماء لتطوير شريحة المصعب (Nerve Chip) ، والتي سوف تكون وسيلة إلكترونية للخلايا العصبية للاتصال بالكمبيوتر ، وهذا الارتباط بين الإنسان والآلة سوف يستخدم لإعداد برامج للتحكم فى " الأيدى الصناعية " لإعادة بناء الأعصاب العمرة والارتقاء بالقدرة الإنسانية بطرق بعيدة عن الخيال ، فقد ابتكرت جامعة " روتجرز " الأمريكية نماذج أولية لأيدى بديلة زرعت لعدد من المبتورى الأيدى ، ومكنتهم من أعمال صعبة مثل تشغيل لوحة مفاتيح للكمبيوتر ، والفكرة تقوم على يد صناعية ، وكم مصنوع من السليكون يركب على الذراع وثلاثة أجهزة إحساس دخل لكم ، وشبكة أسلاك تتصل من أجهزة الإحساس وتوزع على اليد التى تتصل بجهاز الكمبيوتر ، وكل جهاز إحساس يرصد حركة وتر يحرك فى الحالات الطبيعية أصبعاً معينة ، وبعد ذلك ينقل للكمبيوتر إشارات إلى تلك الأصابع ، ويتوقع أن يتمكن النموذج المعدل من مساعدة المبتورى على تحريك الأصابع الخمس بسهولة .

- كما نتج الأبحاث نحو تطوير " الشريحة البروتينية " ، والتي سبق صنعها عام ١٩٨١ ، لتتمكن من القدرة على توصيل الشريحة العالدية ، حيث تغطي شرائح السليكون (أو مواد أرق) بطبقة من المادة الحساسة للضوء تسمى " طبقة المقاومة " ذات الخصائص المتعددة ، والتطبيق المحتمل لهذه التكنولوجيا هو إعادة الإبصار - جزئيا - إلى فاقدي النظر ، حيث ترتبط القشرة البصرية في مخ " الكفيف " بجهاز بيولوجي دقيق مغروس في جسمه ويكون الربط باستخدام خلايا عصبية جينية ، كما يمكن لهذه الشريحة أن تستخدم أيضا في مراقبة قلب الإنسان أو الأعضاء الرئيسية الأخرى .
- وهناك أبحاث لصنع " كمبيوتر إنساني " يوضع داخل الوجه لضبط عجز الدماغ ولتحسين الذكاء الإنساني والذاكرة ، إلى جانب ابتكار تقنيات جديدة لتحريض الدماغ ليقوم بضبط "الأم" ، ويعد " الشلل " ويعدل ويضبط السلوك الذاتي العنوائي .
- وتتجه أبحاث جديدة نحو فكرة فريدة يحاكي فيها الإنسان للكائنات الحية الأخرى ، والتي تقوم بعمليات استبدال أجزاء من أجسامها لتجديد نشاطها ، كما في السحالي والديدان التي تقوم بهذا التجديد بصفة مستمرة ، فقد لفتت زهرة " الليات الشتوى Hibernation " لعدد من الكائنات الحية كالدببة ، مثلا نظر العلماء حيث أن هذه الظاهرة تسمح لها بتجديد طاقتها وحيويتها كما تد في عمرها ، لذا فإن الأبحاث الحالية في علم ظواهر الحرارة المنخفضة " Cryogenics " تقوم على تجارب يتم فيها السماح بالتوقف المؤقت للحياة ، ومن خلال "التجميد" ، وباستخدام الحامض الأميني الموجودة في الكلية ، وهو ما يشابه " الليات الشتوى " عند درجة حرارة منخفضة بما يقد لتجديد أعضاء الإنسان وإطالة عمره ، وبما يساعد على اختزان الأعضاء الحيوية عند نقلها أو زرعها من فرد لآخر .
- أما في مجال زراعة الأعضاء ، والتي تستبدل فيها الأعضاء الصناعية بأعضاء بشرية فهي تجري على قدم وساق كما سبق الإشارة إلى ذلك ، بحيث أصبحت تتوافر الآن أعضاء تمويضية ومعدات متقدمة ، كأصابع اليد ، وللزراع ، والأرجل ، والأقدام ، والفخذ ، وكلها تكون تحت مراقبة الجهاز العصبي للمريض بمعاونة الكترونية داخلية وخارجية ، وتحت السيطرة الطبيعية للجهاز العصبي للمريض .
- وهناك إشارات بحثية وعلاجية تؤكد إنتاج بدائل للخلايا الخاصة بما تساعدنا على بناء أعضائنا الداخلية ، وتعمل " كبنك " لتخزين دماننا في حالة احتياجنا لنقل دم في حالات

الطوارئ ، كما يتيح برامج إعادة دمج الحامض النووي (DNA) ، والتركيب الجيني المجال لإدخال مواد بديلة تصنع من البلاستيك تسمى بايول (Bipol) داخل العظام المحطمة ، ومن ثم تنمو الأنسجة التي يحتاجها العظم بينما ينشرب الجسم لللاستيك ، وفي هذه الحالة نستغنى عن إجراء عملية للمريض لإخراج الجزء المزروع .

- وتتجه أبحاث " يابانية " ناجحة إلى تصنيع " دم صناعي نقي " يجنب الإنسان كافة الملوثات من الأمراض المختلفة ، في الوقت الذي طور فيه بحث " استراليين " أجهزة مزروعة للسمع تدخل ٢٢ طرف كهربائي على جهاز مجرى السمع داخل الأذن الداخلية ، وتكون موصلة بفجوة هوائية للتحدث صناعيا بما يسمح للسمع بالسمع ، كما يمكن وضع معينات سمعية مزودة بمكبيوتر دقيق مع ميكروفون رقيق ، ونستطيع ترجمتها لسماع أصوات معينة ، وعدم سماع أصوات أخرى ، وسوف نستبدل شبكة من التركيبات الميكروإلكترونية التي تتصل بخلايا العصب البصري محل الخلايا الحسية البصرية في أنواع معينة من العمى .

- كما أن التقدم المذهل في نتائج " المشروع الجيني " سوف يمهّد لمزيد من النجاحات في علاج الكثير من الأمراض الوراثية الخلقية باستخدام الهندسة الوراثية من خلال نظام فصل الجينات ، حيث يتم إحلال جين سليم محل الجين المريض ، كما تم نقل السمات الجينية من كائن لآخر ، فقد تم مثلا استخدام جينات من " الخنازير " في الإنسان لتساعده على النمو بسرعة أكبر ، وكذلك الاتجاه نحو استبدال جينات سليمة في بنكرياس مريض السكر بجينات مريضة حتى تكون قادرة على إفراز ما يكفي من الأنسولين ، وتستخدم جينات من أجناس أخرى حتى تجنب الإنسان المرض وتزيد قدرته على مواجهة الأخطار .

- وأصبح في الإمكان مخاطبة الروبوت وإصدار التعليمات والأوامر إليه عبر الصوت البشري وعلى خط مواز يمكن استثمار ما يسمى " بالالكترونات البيولوجية " وهي نبضات مصدرها حيوى في صناعة روبوت سبيه بالإنسان العادى ، كما سيشهد مطلع العقد القادم تطبيق زراعة المخ لعلاج اللوكيميا (سرطان العظام وفقر الدم) .

- وعودة لإنجازات في بحوث الدماغ ، نجد أن المؤشرات ترجح إمكانية الاحتفاظ بالدماغ حيا خارج الجسم أثناء العمليات الجراحية الطويلة ، على أن توقعات علماء من معهد

"ماساتشوستس" التكنولوجى فى بوسطن (M. I. T) تشير بقوة إلى أننا سوف نتمكن يوما ما من " استبدال الدماغ بالتكنولوجيا الدقيقة (Nanotechnology) " فهذه التكنولوجيا تطور آلات صغيرة للغاية تعمل على مستوى الذرات أو الجزيئات الصغيرة ، ويأمل هؤلاء العلماء فى استعمال هذه الآلات الصغيرة فى صنع دوائر كمبيوترية بوضع كل ذرة فى المكان الذى يريدونه على النحو الدقيق ، فهذا سوف يمكن العلماء من نسج خلايا الدماغ وتشابكاتها فى حجم التشابكات العصبونية (Synapses) .

- ومع مزيد من التقدم التكنولوجى سوف يمكننا قياس العديد من العمليات بمنتهى الدقة كان يستحيل إجراؤها من قبل مثل : التمثيل الضوئى ، التعرف على الأصوات ، التعامل مع أشياء غير بشرية كما سيتم اختراع سوائل صناعية للمحافظة على أجنة الإنسان والحيوان من التلف بعد ولادتها ، وسوف يمكن هذا التقدم العلماء من زرع " النخاع الشوكى " للإنسان من جديد للقضاء على أمراض الدم الممتلئة ، وكذا الأمراض السرطانية ، كما ستبتكر أساليب بصرية جديدة لمساعدة فاقدى البصر على الرؤية ، وأساليب للتحكم فى الشعور بالألم عن طريق المخ ومعالجة للشلل .

- وهناك توقعات بظهور حجرات من نوع فريد يطلق عليها جلين " حجرات الإدراك البيولوجية " (Biological Awareness Rooms) ، وتتكون من أربع حوائط وسقف وأرضية جميعها عبارة عن شاشات فيديو ، لن تكون هناك أية مراجع مرئية مألوفة فى الحجرة ، وسوف تقوم هذه الشاشات بالتغذية الراجعة البيولوجية بالاتحاد بين اللون المثير والصوت ، ومن ثم سوف تصبح ذات شكل فنى وتساعد على التفكير ، وسوف يرتبط الجسم الإنسانى والحجرة بجهاز كمبيوتر مبرمج دور التغذية الراجعة البيولوجية ، وسوف يسمح للشخص الموجود فى هذه الحجرات بأى يرى ويسمع دقات القلب ، والتنفس ، وضغط الدم ، ودرجة الحرارة ، وسوف تستخدم هذه الحجرات فى تقوية الخبرات الجنسية للأشخاص كسبيل لاستمرار تحقيق التوازن بين العقل والجسد .

- وتشير الأبحاث فى " انقسام العقل " ، وفى علم النفس الحيوى تتصل بالنصفين الأيمن والأيسر من المخ (النصف الأيسر هو المسئول عن الفكر التحليلى والاستقرائى ، بينما للنصف الأيمن أكثر تكاملا ومسئول عن العواطف) ، إلى أن نتائج هذه البحوث وتطبيقاتها سوف تسمح لما بأن نزيد تكافؤنا على نحو يقترب من العبقريّة ، فمعرفتنا

عن المخ سوف تتفجر وتصبح لها تطبيقات عديدة حتى تصل إلى حجرة الدراسة في مدارسنا وجامعاتنا ، فمع زيادة عدد خلايا وتجمعات " الديوزماسات " في خلايا المخ والشعيرات المعقدة فيه سوف تنشأ عنه بروتينات جديدة للتعلم ويزداد I. Q للتعلم .

- ويتوقع تصاعد البنوك البيولوجية التي تحتفظ بالأعضاء البشرية ، مثل بنوك القرنية المستخدمة في جراحات العيون ، وبنوك الجينات ، والتي تستخدم بنجاح كبير في علاج أمراض السرطانات وغيرها من الأمراض ، وعلاج التخلف العقلي المبكر ، كما أن محاولات استئصال " الدماغ " سوف تسهم في التغلب على أمراض دماغية خطيرة كالزهايمر ، والسكتات المخية ، وسرطان المخ .. إلخ ، وكل ما يتصل بالبيوتكنولوجيا الوراثية ١١ .

ولعل الشكل التالي يمكن أن يلخص لنا سيناريو تقريبي " للإنسان البيو إلكتروني " هذا حيث يتم استبدال أجزاء الجسم المتضررة في حرب الإنسان ضد تقدم العمر ودعم إمكانياته ، اعتمادا على الكثير من الأعضاء الصناعية الجارية تطويرها أو في مرحلة الاختبار ، وتتألف تلك الأجزاء المستبدلة من مواد حيوية غير فعالة ، كمدرات البول والدموع ، ولدائن للتغلب على مشكلة رفض المواد الغريبة ، والتي انتشرت في زراعة الأعضاء ، ولتي امتدت إلى زرع أنسجة صناعية للمثانة ، والجدران المعوية ، والجلد ، وأنظمة إعطاء الأدوية ، وذلك لتصريف الدواء ، وعمل الإنزيمات وشبيهات الإليكترود التي صممت لإزالة الأكلم المزمن أو استعادة السمع المفقود .

❖ تكنولوجيا الوعي بين النقد والنقض :

كشفت التحليل السابق عن الإمكانيات المزدحمة إلى يتيحها مفهوم تكنولوجيا الوعي ، على أن ثمة مساجلة واسعة بشأنه تتراوح ما بين " التأييد المطلق " لهذه التكنولوجيا وبين " الرفض المطلق " لتداعياتها ، وفي هذه الحدود يصبح من المهم توضيح ملامح هذا " الانسطار الفكري " تجاه هذا المفهوم ، وتباين الأسس التي ترتكن عليها مشاريع كل تيار من التيارين المتضادين ثم نبني وجهة نظر تجاهها منطرحا للنقاش .

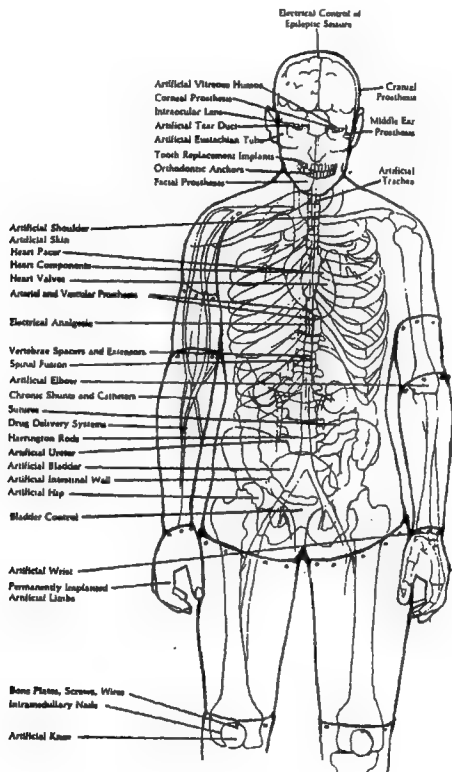


Figure 5. The bionic human

وعليه ؛ فإن هذا الفريق يستبعد حدوث سيناريو لتكنولوجيا الوعي بتفاصيله الكاملة باعتباره ينطوي على مخاطر مدمرة للبشرية ، وقد تعود إلى القوضى العارمة في موازين القوى في الكون ، وهم يستبعدون بالتالي إمكانية تخليق أو استنساخ بشر " بيوتكنولوجيين " من نمط الإنسان الخارق الذي يسيطر على كل شيء في الكون ويخربه ، ويرون أنه متى تم التوسع في هذه التكنولوجيا الاستنساخية فسوف يعود " الديناصورات " المسيطرة بكل مخاطره ، كما يطرحون مخاوف منها ؛ أن تتغلب علينا هذه " التكنولوجيا الذكية " ، وتتمرد على جنسنا البشري بأكمله مما يضعا على عتبة طريق لا نعرف نهايته ، ومما قد يقود إلى نشوء صراع غير متكافئ بيننا (الجانب الأضعف) وهذه التكنولوجيا المتوحشة .

كما يطرح هذا الفريق كذلك عدداً من القضايا الأخلاقية العميقة بخصوص قسمة وطهر الجنس البشري ، وبخصوص مخاطر تكنولوجيا الخلايا الجذعية ، فهذه الخلايا قادرة خاصة الجينية منها ، على التطور لتصبح خلايا وظيفية لأي نسيج من أنسجة الجسم البشري ، ويمكنها بالتالي إذا استخدمت كتكنولوجيا بديلة تحمل البصمة الوراثية نفسها للمريض حتى لا يرفضها جسمه ، وبالتالي يمكن استخدامها في الاستنساخ البشري بشكل غير شرعي .

وبخصوص التبعات البيئية الخطيرة التي لا يمكن للتبؤ بها فيما يتعلق بالهندسة الوراثية وإمكانات السيطرة على عمليات التطور والإنتاج والاستنساخ ، كما يرفضون ما يطرحه أنصار تكنولوجيا الوعي بخصوص الفكرة القائمة على " المشاركة الواعية " التي تجعلنا قادرين على التحدث مع الأشياء الجامدة ، وتجعل تليفوناتنا تتصل بمنزلنا ، ومصابيحنا تنطفئ ، والاتنا الموسيقية تعزف بمجرد توافقها مع وعينا ؛ أو أن مقطوعة موسيقية " لشوبان " أو غيره يمكن أن تعزف من نفسها إذا وقعت الأوتار الموسيقية مع مشاعر لعب البيانو بإدعاء وجود علاقة مشاركة بين وعي الإنسان والتكنولوجيا لإنتاج هذه المقدمة لليفيو ؛. ويرون أن هذه الفكرة شيطانية ويستحيل تحقيقها على الإطلاق ، وإذا ما حدثت فسوف تصيبنا بالهوس أو الجنون أو ما أشبه بذلك .

كما يخشى هؤلاء من أن يؤدي تعاظم هذا الإنماج للتكنولوجيا في أجسادنا ليس فقط إلى

ونخلص إذن إلى أنه : يبقى أماننا بعد كل ما تقدم تأكيد أن هذا السجال بين الفريقين ، والذي يتوقع أن يستمر لفترة طويلة . يكشف عن أن أنصار تكنولوجيا الوعي ومعارضيهما يلتقيان

كلاهما في المبالغة في الإمكانات والمخاطر ، مما يقتض مراجعة المنطلقات التي يستند إليها كل فريق ، وهو أمر لا تسمح به المساحة المتاحة ، لذا فإننا نشير إلى عدة نقاط أساسية ينبغي أن تشكل موقفاً من تكنولوجيا الوعي من وجهة نظرنا ، وأهمها :

- إن الإنسان في تحطيه النهائي ، جسد وروح الأمر الذي ينفي كونه مجرد حصيلة لمجموع أجزائه ، وبالتالي فإن الرؤية الموضوعية لنا لا بد أن تأخذ في اعتبارها الجوانب الروحية والمادية .

- إن التقدم في مجالات تكنولوجيا الوعي سوف يخلق فرص متميزة ومخاطر عظيمة في آن واحد ، والحكمة تقتضي في هذه اللحظة الزمنية الحالية أكثر من غيرها ، ممارسة أقصى درجات التأمل والتبصر بهذه التكنولوجيا ، ففي موازتها مخاطر متفاقمة ، هناك إمكاناتها المتعاطمة ، لذا يجب تعظيم الإفادة من إمكاناتها ، وأخذ الحيطة في نفس الوقت من مخاطرها .

- إن القرن الحالي لا يمكن أن يمثل قطيعة نهائية مع ما ألفناه من استمرارية تاريخية في حياتنا البشرية ، كما يدعى أنصار تكنولوجيا الوعي المشددين ، بل إن الأمر يقتضي ضرورة تشكيل مفهوم جديد وفعال يسقط الاستقطاب الزمنية والاجتماعية المطروقة ، بحيث يعظم الإفادة من إمكانات الحاضر والمستقبل مع عدم إغفال الماضي وجعله الغائب الأكبر في الوقت الذي أصبحت فيه الحاجة ماسة إلى أفضل ما فيه ، وهي القيم والمبادئ والغايات الكبرى .

تأسيساً على ذلك ، فإننا ندعو إلى منظور جديد لتكنولوجيا الوعي يعتمد على المزج بين الرؤى الروحية والتكنولوجية بما يقود لفكر تفاعلي متكامل تقوده القيم العليا باستمرار ، الأمر الذي يحتم على الفلاسفة ورجال الدين دراسة العلم والتكنولوجيا حتى لا تفقد حضارتنا إلى النظر لاستيعاب التغير ومواجهة الفوضى .

وعلى التكنوقراط ، من جهة مقابلة ، دراسة الوعي الإنساني ، بما يجسده من معانٍ مبادئ سامية ، حتى لا تنتهي مع حضارة آلية باردة فلا قلب شريطة ألا يتم هذا على حساب أياهما ، بل لمصلحتهما معاً وفق منظور تفاعلي جديد لعملية فاعلة قادرة على التقدم على أسس مبادئ لها السيادة العليا .

نخلص إلى أن هذه الدراسة تعتبر دعوة جادة لفتح باب الحوار حول مستقبلنا الذي ننظره، وما نتوقع أن تواجهه فيه من فرص ومخاطر . وفي هذه الحدود نتوقع إثارة نقاشات ليست علمية فقط بل أخلاقية أساساً بشأن تكنولوجيا الوعي خضبة أن نفاجئ بظهور علماء يتلاعبون بعلمهم مثلما فعل " فرانكشتين " فيثيرون فينا للرب ، ويدمرون قيمنا المتعارف عليها، ولعل أسطورة ملك " قيداس " وروايات الخيال العلمي يمكن أن نذكرنا ببعض المأسى التي نتوقعها في هذا الصدد ، وليكن هدفنا من هذه المناقشات هو جعل تكنولوجيا الوعي وسيلة لتحسين حياتنا لا وسيلة لخلق وحوض بشرية تدمرنا .

بعض المراجع

- **John D. Hass**, : Future Studies in the K – 12 Curriculum, (Boulder, Colorado, Second Edition, 1980 .
- أوكي تشيخو : الكمبيوتر البشرى ، ترجمة محمد قصيبات ، الثقافة العالمية ، العدد ٨٨ ، ما يو / يونيو ١٩٩٨ .
- مجلة علوم وتكنولوجيا : تكنولوجيا استببات الأعضاء بالخلايا الساقية بين التقدم العلمي والموانع الأخلاقية (مترجم) ، العدد ٦٤ ، إبريل ١٩٩٩ .
- ناهدة البقصي : الهندسة الوراثية والأخلاق ، عالم المعرفة ، الكويت ، يونيو ١٩٩٣ .
- رؤوف وصفي : الإيمان الآلى ، الروبوت ، الكويت ، مؤسسة التقدم العلمي ، ط ٣ ، ١٩٨٨ .



تجارب تربوية

المدرسة كوحدة للتطوير التربوي :
التجربة الفلسطينية

د . علي خليفة



المدرسة كوحدة للتطوير التربوي : التجربة الفلسطينية

د. ضحى خليفة

أولاً : التعريف بالمشروع :

تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تسلمها العمل في عام ١٩٩٤ إلى تحسين وتطوير خططها وبرامجها وأنشطتها التربوية من أجل توفير تعليم وتعلم نوعي للطلبة الفلسطينيين في مدارسها بمراحل التعليم العام المختلفة، وإيماناً منا بأهمية الدور المحوري الذي تقوم به المدرسة في هذا المجال فقد احتل موضوع التطوير الشامل للمدرسة لزيادة فاعليتها وتنشيط وتفعيل أدوارها ومسؤولياتها القيادية والتطويرية مكانة بارزة لتصبح مؤسسة ريادية قادرة على قيادة عمليات التغيير والإصلاح والتجديد التربوي فيها من جهة، وفي مجتمعها المحلي من جهة أخرى . ومن أجل تحقيق هذا الغرض فقد اشتملت الخطة الخمسية للتطوير التربوي (٢٠٠٠ - ٢٠٠٤) التي تتبناها وزارة التربية والتعليم على مشروع يستهدف تطوير المدرسة لتصبح وحدة قاعدية للتجديد والتطوير التربوي لفعاليتها وأنشطتها وبرامجها والبيئات العامة فيها بجهودها الذاتية وتعاونها الوثيق مع المؤسسات والمصادر المتاحة لها في مجتمعها أو محيطها.

يستهدف هذا المشروع تفعيل الدور الريادي للمدارس من خلال مساعدتها على تحمل مسؤولياتها المباشرة في القيام بمهامها في تحسين وتطوير فعاليتها لتحسين نوعية تعلم طلبة، وذلك من خلال تجريب وتطبيق برنامج الإدارة القائم على توظيف منظومة من الإجراءات والنشاطات التي تختارها وتنفذها كل مدرسة لتحقيق أهدافها وغاياتها المحددة لها.

ويتميز هذا البرنامج بمجموعة من الخصائص منها:

- ❖ تتحمل كل مدرسة مسؤولياتها المباشرة في تطوير نفسها.
- ❖ تصبح كل مدرسة أكثر استقلالية في إعداد خططها وبرامجها التحسينية.

(١) ملاحق الدراسة لدى مركزية تحرير المجلة .

(٢) المدير العام المساعد للتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم العالي - فلسطين .

- ❖ إعداد خطط العمل التحسينية لتلبية الحاجات الحقيقية لكل مدرسة.
- ❖ الاستثمار الأمثل والفعال لكل الإمكانيات والمصادر المتاحة لكل مدرسة في عمليات التحسين والتطوير.
- ❖ تعتمد كل مدرسة على نفسها في تنفيذ خطتها التحسينية.
- ❖ تعمل كل مدرسة كمركز ومصدر للتطوير والتجديد التربوي والإنماء لمجتمعها.
- ❖ تعمل كل مدرسة على استقطاب الدعم والمساندة في تنفيذ إجراءاتها وأنشطتها التطويرية (من داخل المدرسة وخارجها).

ثانياً : النتائج المتوقعة للمشروع :

- ❖ يتوقع من خلال تنفيذ هذا المشروع في المدارس الفلسطينية بلوغ النتائج التالية :
- ❖ تحسين المهارات القيادية والتنظيمية والأدائية لمديري/ مديرات المدارس .
- ❖ تحسين نوعية تعلم التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي .
- ❖ تحسين نوعية الأجواء المدرسية .
- ❖ الارتقاء بنوعية العلاقات بين المدرسة ومحيطها ومجتمعها لتصبح علاقات تعاونية تشاركية وداعمة.
- ❖ توظيف أساليب التدريس الفعال من خلال تشجيع المعلمين/ المعلمات على تجربتها واستخدامها.
- ❖ الاستخدام الأمثل- إلى أقصى حد ممكن- لجميع الإمكانيات والتسهيلات المتاحة للمدرسة .
- ❖ تحسين مهارات إدارة الصفوف .
- ❖ تطور اتجاهات وقيم إيجابية لدى الطلبة مثل: تحمل المسؤولية، الاستقلالية، التعاون، الاحترام ، الانضباط ، الجدية ، الالتزام .
- ❖ تحسن مستوى دافعية المعلمين / المعلمات للتعليم ودافعية الطلبة للتعليم، وتحسن مستوى الروح المعنوية لدى جميع من في المدرسة .
- ❖ التقليل من نسب تسرب الطلبة من المدرسة إلى أقصى حد ممكن .
- ❖ التقليل من مصادر سوء السلوك لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن .

- ❖ تلبية الحاجات الخاصة للطلبة (تلبية للفروق الفردية) .
- ❖ تطوير نوعية العلاقات المهنية والإنسانية بين المعلمين / المعلمات وإدارة المدرسة وطلبتها وأولياء الأمور .
- ❖ توفير فرص النمو المهني المستمر للهيئة التدريسية لمساعدتهم على مواكبة التجديدات التربوية والعلمية .

ثالثاً : إجراءات تنفيذ المشروع :

بدأت عملية تنفيذ المشروع في العلم الدراسي ٢٠٠٠/١٩٩٩ على ثلاث مراحل على النحو التالي :

(أ) المرحلة التجريبية المحدودة (الجيل الأول) : وقد بلغ عدد المدارس المشاركة في هذه المرحلة ٦٤ مدرسة بواقع ٤ مدارس في كل مديرية تربية وتعليم حيث تقوم كل مدرسة بتقديم طلب يتضمن مقترحات لبرنامجها وبناء على معايير محددة تقوم للجنة المركزية للمشروع بفرز هذه الطلبات واختيار المدارس التي تتلامح خططها وأهدافها مع أهداف المشروع .

(ب) المرحلة التجريبية المتسعة (الجيل الثاني) : وهي امتداد المرحلة السابقة فقد انضمت (١٩٢) مدرسة جديدة لهذا المشروع في مطلع العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ ليرتفع عدد المدارس المشاركة إلى (٢٥٦) مدرسة .

(ج) مرحلة التقييم النهائي (الجيل الثالث) : وستشمل جميع مدارس وزارة التربية والتعليم المتبقية بما فيها المدارس الجديدة .

رابعاً : تشتمل عملية الإعداد لتنفيذ المشروع على المهمات الرئيسة التالية :

- ❖ تشكيل فريق التطوير المركزي في الوزارة على النحو التالي :
- يضم هذا الفريق مدير عام للتدريب والإشراف التربوي والنواب الفنيين في مديريات التربية والتعليم إضافة إلى موظفين مختارين من موظفي إدارة التدريب والإدارات المدرسية .
- تحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :
- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها على مستوى الوزارة .
- الإعلان عن المشروع للمديريات .

- إعداد الدورات التدريبية اللازمة للمعنيين بالمشروع .
- متابعة الإجراءات الفنية والمالية والإدارية للمشروع .
- إعداد التقارير اللازمة عن سير العمل بالمشروع ورفعها لوزير التربية والتعليم .
- ❖ تشكيل فريق العمل الرئيسي في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم على النحو التالي:
مدير التربية والتعليم، رئيس قسم التخطيط التربوي، مشرف تربوي (منسق للمشروع)
وتتحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :
- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها في المدارس .
- مراقبة سير العمل في تنفيذ المشروع وتقديمه في ضوء معايير الإنجاز المحددة .
- التقرير عن سير العمل في المشروع لمدير التربية والتعليم .
- ❖ اختيار المدارس المشاركة في المرحلة التجريبية للمشروع مع مراعاة أن تكون هذه المدارس من بين المدارس الأساسية والثانوية من الجنسين، ومن بين المدارس ذات دوام الفترة الواحدة والفترتين مع اعتبار التوزيع الجغرافي لها لتشمل جميع المناطق التعليمية .
- ❖ تصميم وإعداد البرامج والمواد التدريبية الخاصة بتدريب الهيئات المسؤولة عن إدارة وتنفيذ ودعم المشروع سواء أكلت هذه الهيئات على مستوى المديرية أم الميدان (تدريب المدرسين) ، ومن ثم الانتقال إلى تدريب الهيئات المنفذة للمشروع في المدارس من مديريين/ مديرات ومعلمين / معلمات .
- ❖ البدء بتنفيذ المشروع على المستوى التجريبي المحدود في المدارس التي تم اختيارها لهذه المرحلة، والإشراف على التنفيذ وتقييم نتاجات العمل .
- ❖ الإعداد لمرحلة التطبيق التجريبي الموسع بالاستفادة من المواد التدريبية التي تم إعدادها في هذه المرحلة، ومن نتائج تقييم التطبيق التجريبي، بالإضافة إلى اختيار المدارس التي سيتم التطبيق فيها في المرحلة اللاحقة. وتدريب مديري/ مديرات ومعلمي/ معلمات هذه المدارس على الكفايات التي يستلزمها تنفيذ المشروع وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل اللازمة .

❖ الإعداد لتنفيذ مرحلة تعميم المشروع في المدارس جميعها في ضوء نتائج التطبيق في المرحلة التجريبية الموسعة، وذلك بالشروع في تدريب مدير / مديرات ومعلمي/ معلمات المدارس وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل المدرسية .

❖ تعميم المشروع على المدارس الباقية مستفيدين من نتائج تقويم المشروع في مرحلته التجريبية الموسعة.

❖ تقويم المشروع في ضوء أهدافه المحددة .

خامسا : يراعى في اختيار المدارس التي سيتم تطبيق المشروع فيها في مرحلته التدريبية الأولى المعايير التالية :

❖ الرغبة في المشاركة والحماسة والجدية في العمل .

❖ الالتزام وتحمل المسؤولية والاقتناع بالمشروع .

❖ المبادرة والفعالية .

سادسا : يتشكل فريق التطوير في كل مدرسة من :

مدير/ مديرة المدرسة ، المدير/ ة المساعدة/ ثلاثة معلمين/ معلمات يتم اختيارهم على أساس الكفاءة والحماسة والرغبة والقدرة على العطاء والتجديد والالتزام وتحمل المسؤولية، وحتى يقوم هذا الفريق بمهامه ومسؤولياته التطويرية لا بد من تدريبه وتنمية كفاياته ومهاراته الأدائية ذات الصلة بأدوارهم ومسؤولياتهم وذلك من خلال تنظيم برامج تدريبية لتحقيق هذا الغرض .

ويجب أن لا يفهم بأن قيادة عمليات التجديد والتطوير في المدرسة تقع على أعضاء هذا الفريق لوحدهم وإنما هي مسؤولية جميع المعلمين ونوعي العلاقة من أهل المجتمع المحلي والطلبة ومصادر الخبرة التي تستلزم الحاجة للجوء إلى طلب مساعدتهم ومساندتهم .

سابعا : المرتكزات الأساسية لبرنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

يقوم برنامج المدرسة كوحدة للتطوير التربوي على مجموعة من المرتكزات الأساسية منها :

(أ) اعتبار المدرسة أداة فعالة في إحداث عمليات التجديد والتحصين والتغيير التربوي .

(ب) تستطيع المدرسة إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأهل المجتمع المحلي ومؤسساته المتنوعة العمل في تخطيط وتنفيذ أنشطة وفعاليات تحسينية تؤدي إلى تحقيق التحسين المستمر القائم على تلبية حاجاتها التنموية الحقيقية والواقعية وتطوير قدراتها على مواكبة المستجدات والتحديات التي تواجهها .

(ج) يوفر هذا البرنامج فرصا أمام كل مدرسة لتحمل مسؤولياتها القيادية في عملية التحسين التربوي سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو للتقويم أو المتابعة ولا يعنى هذا البرنامج الاستقلالية التامة للمدرسة عن إدارتها .

(د) إن أكثر الناس قدرة على وعي حاجات المدرسة ومشكلاتها وطموحها وإمكاناتهم العاملون فيها، وبذلك تصبح برامج التطوير التي يتم إعدادها على مستوى المدرسة الواحدة تقوم على تلبية حاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها .

(هـ) تتوفر في كل مجموعة من الخبرات والإمكانات التي يمكن استثمارها وتوظيفها في مجال التحسين المستمر وبخاصة في مجال تنمية المعلمين مهنيًا وتحسين تدريس المناهج وتقويمها وتحسين نوعية التعليم والتعلم في النهاية .

(و) يظهر المعلمون تقبلاً واقتناعاً بالتوجيهات والإرشادات والنصائح التي يكون مصدرها مدير المدرسة أو مساعده أو الزملاء أو مصادر الخبرة في مجتمعهم أكثر من تلك التي يكون مصدرها المشرفون التربويون باعتبارهم مصادر رسمية حيث يربط المعلمون بين أداء المشرفين التربويين وأحكامهم وانعكاساتها الإدارية عليهم وبناءاً على هذه الاعتقاد فقد تنصّب ممارسات المعلمين أمام المشرفين بالتصنع والتكلف من جهة وعدم الإفصاح عن حاجاتهم المهنية الحقيقية من جهة أخرى.

(ز) حين تقوم المدرسة بتحديد حاجاتها ولشتقاق أهدافها التطويرية ووضع الخطة التي تستهدف بلوغ هذه الأهداف، تستطيع المدرسة في هذه الحالة تقويم مدى التقدم الذي تحقّقه مما يتيح الفرصة أمام جميع من في المدرسة الشعور بمتعة النجاح الذي تحقّقه مما يزيد من دافعيّتهم لتحقيق المزيد من الإنجازات من جهة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة عن أدائهم مما يدفعهم إلى تعديل إجراءاتهم أو استبدالها لتحقيق المزيد من النجاحات .

(ح) حين تعمل إدارة المدرسة مع معلميها وطلبتها وأهل مجتمعتها على أسس من التشارك والتعاون والتفاهم المشترك، والدعم المتبادل في تحديد الحاجات والتخطيط للتحسين واتخاذ

القرارات والملائمة وإجراء عمليات التقويم وغيرها، فإن هذا يؤدي إلى تطوير هذه العلاقات وتوثيقها وتوجيهها نحو خدمة رسالة المدرسة وترجمتها إلى نتائج ملموسة خاصة، وأن هذه الأمور تؤدي إلى تحسين مناخ العمل المدرسي ورفع الروح المعنوية لدى الجميع وينتظر لديهم التزاما حقيقيا نحو مسؤولياتهم وواجباتهم .

(ط) يجب أن تكون المدرسة في موقع المبادرة والريادة في قيادة عمليات التحسين المستمر، وتطبيق هذا البرنامج في إدارة المدرسة وتوجيه فعاليتها يشجع ويعزز الدور التطويري للمدرسة .

(ي) يؤدي تطبيق هذا البرنامج إلى زيادة فعالية الخدمات الإشرافية التي ينظمها المشرفون التربويون على اختلاف تخصصاتهم، لتصبح خدمات قائمة في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها الحاجات الحقيقية للمدرسة ولكي تتكامل هذه الخدمات مع الخدمات التي تخططها المدرسة، وبذلك يجب أن لا يفهم على الإطلاق بأن هذا البرنامج يلغي خدمات المشرفين أو يتعارض معها .

ثامنا : أهمية تطبيق برنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

تنبثق أهمية ومكانة هذا المشروع من خلال النتائج التي يستهدفها والمركزات التي يستند عليها، ولما يلي أبرز الجوانب التي تبين أهميته وهي :

(أ) تنفرد كل مدرسة بواقعها وحاجاتها الخاصة بها والتي يمكن أن تعزى لمجموعة من العوامل مثل : مراحلها الدراسية، موقعها، عدد صفوفها، نوعية بنائها، حجمها، هيئتها التدريسية، تجهيزاتها ومرافقها، نوعية الدوام فيها، جنسها، عدد طلبتها وخصائصهم النمائية، نوعية مجتمعها وثقافتهم الخاصة بهم، إمكانات المجتمع المحلي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة، والظروف الأمنية المحيطة بها في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، وغيرها من العوامل الأخرى، إن هذه الخصوصية لكل مدرسة تستلزم جهودا وخدمات ومشاريع تربوية تتلاءم وطبيعة الحاجات الخاصة بكل مدرسة، وهذا يعني وجود خصائص مميزة لكل خطة تطوير نعدّها المدرسة وتحمل مسؤوليتها .

(ب) توثيق العلاقات التبادلية التعاونية بين المدرسة ومجتمعها وتحقيق أكبر قدر من الانفتاح والمشاركة بين المدرسة والمجتمع بما يعود على توفير فرص الدعم والمساندة المجتمعية للمدرسة من جهة أولى وتفعيل دور المدرسة في تنمية مجتمعها من جهة ثانية .

(ج) توثيق الصلات المهنية بين كل مدرسة وما يجاورها من المدارس والمؤسسات التربوية وبخاصة المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، حي سيؤدي التعاون بين المدارس إلى تحقيق الكثير من الفوائد مثل : الاستفادة من الإمكانيات والتجهيزات والوسائل أو المواد المتاحة فيها، والاستفادة من الإمكانيات والطاقات البشرية ومصادر الخبرة المتوفرة، ووضع الخطط والبرامج والفعاليات المشتركة مما يؤدي إلى توفير الجهود والتكاليف من جهة وزيادة فاعلية للمدرسة من جهة ثانية .

(د) ييسر هذا البرنامج عملية التحول التدريجي من مركزية الإدارة والإشراف إلى تطبيق مزيد من اللامركزية في إدارة المدرسة حيث تتاح للمدرسة فرصة اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة وبخاصة تلك القرارات للتنفيذ ذات العلاقة بتسيير الفعاليات المدرسية اليومية وتنفيذها في إطار التشريعات والأنظمة والقوانين والتعليمات الإدارية والفنية والتنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم .

(هـ) يشجع هذا البرنامج المبادرات الإبداعية في إدارة المدرسة وتسيير فعاليتها المختلفة بصورة تؤدي إلى تحسين نوعية النتائج المنشودة .

(و) يؤدي تطبيق هذا المشروع إلى إحداث تغيرات إيجابية في نمط الإدارة المدرسية وممارسات المديرين.

تاسعا : مستلزمات تنفيذ المشروع :

من أجل ضمان نجاح هذا المشروع وبلوغ النتائج المحددة له لا بد من إعداد خطط العمل الإجرائية لتنفيذ وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشاركين به وتدريب المشاركين وتمتيعهم مهنيا ليصبحوا قادرين على أداء أدوارهم بدرجة متميزة من الكفاية والفاعلية ويجب أن يشمل هذا التدريب بشكل خاص للفتات التالية :

- فريق التطوير المركزي في الوزارة .
- فريق التطوير في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم .
- المشرفون التربويون المشاركون بصورة مباشرة في المشروع مثل : مشرفو اللغة العربية والعلوم والرياضيات والإرشاد والتوجيه والمكتبات والتربية الرياضية والصحة المدرسية .

- مديرو/ مديرات المدارس المشاركة ومساعدتهم .
- المعلمون والمعلمات المشاركون في فريق التطوير على مستوى المدرسة وبخاصة معلمو اللغة العربية والرياضيات والعلوم .
- ❖ أما بالنسبة للمحاور التدريبية فسيتم التركيز على ما يلي :
- مفهوم " المدرسة كوحدة للتطوير " وتطبيقاته العملية .
- استراتيجيات قيادة عمليات التغيير والتطوير التربوي .
- تحديد الحاجات التطويرية (للمدرسة، للطلبة، للمعلمين) .
- إعداد خطط العمل التطويرية (على مستوى المدرسة) .
- استراتيجيات التدريس الفعال .
- استراتيجيات التواصل الفعال .
- أساليب تدعيم علاقات المدرسة مع مجتمعها .
- استراتيجيات الإرشاد والتوجيه .
- استراتيجيات التقويم وبخاصة التقويم الذاتي .
- أساليب البحث التربوي .
- استراتيجيات القيادة والإدارة المدرسية والصفية .
- ❖ الممثلةات المادية :

هناك مستلزمات مادية لا بد من توفيرها للمدارس حتى تكون قادرة على القيام بمهامها التطويرية مثل الوسائل السمعية والبصرية وأجهزة التصوير والمرض والأفلام والأشرطة والقرطاسية والمواد التعليمية والتدريبية ، وهذه سوف يتم توفيرها من خلال هذا المشروع .

كما ستقوم الوزارة وبالتعاون والتنسيق مع إدارات التربية والتعليم في المناطق على توفير "عم الفني والمالي لنجاح هذا المشروع .

دليل بناء خطة تطوير المدرسة (المدرسة كوحدة للتطوير التربوي)

يشكل هذا الدليل مرجع رئيس في برنامج التطوير المدرسي لتدريب المديرين والمديرات ومساعدتهم ليتمكنوا بمساعدة المشرفين التربويين من إعداد وتنفيذ وتقويم عملية التخطيط لتطوير المدرسة لمدة سنتين .

ويتضمن الدليل مجموعة من المفاهيم والإجراءات والأنشطة في دورات التربية أثناء الخدمة التي تستهدف فئة مديرو المدارس ومديراتها ومساعدوهم لبناء خطط مدرسية تطويرية في إطار المدرسة كوحدة للتطوير التربوي ويشتمل على ما يلي :

١. مفهوم للتخطيط ويشمل :
 - ❖ مفهوم خطة تطوير المدرسة - مفهوم التخطيط الإجرائي-المرحلل الأساسية في عملية التخطيط - متطلبات التخطيط - وضع الأولويات .
 - ❖ معرفة البيئة التي يعمل فيها التخطيط .
 - ❖ وضع الأهداف العامة - وضع الأهداف الخاصة .
٢. مكونات خطة تطوير المدرسة وتشمل :
 - ❖ الخطة المعلنة بين المدرسة ومجتمعها المحلي .
 - ❖ رؤية المدرسة - رسالة المدرسة - الأهداف الكبرى- وصف المدرسة - عملية التنفيذ- مؤشرات الأداء في مجالات مختلفة - وصف لإنجازات المدرسة في العام المنصرم - أولويات العام القادم .
٣. الخطة الإجرائية ومكوناتها :
 - ❖ نموذج التخطيط الإجرائي - توجيهات عامة لتعبئة النموذج .
 - ❖ مثال لنموذج تخطيط إجرائي-جدول زمني للخطة الإجرائية .
٤. تقويم خطة تطوير المدرسة .
٥. فريق تطوير المدرسة ومهامه .

- أمثلة مختارة من محتويات خطة تطوير المدرسة :

❖ رؤية المدرسة :

وهي عبارة عن تصور مستقبلي يطمح المدير والمعلمون وأولياء الأمور للوصول إليه، وينبغي أن يكون واقعياً يمكن للتعبير عنه بالكلمات أو الصور والرموز، كما يجب أن تكون رؤية المدرسة قابلة للتذكر ولا تنمى قدر الإمكان ويمكن للتعبير عنها بسهولة.

هذه مجموعة من الأمثلة عن رؤى تم اختيارها من المدارس :

- تسعى المدرسة إلى إثراء المنهاج الجديد للفلسطين، وإلى تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم من خلال توظيف أحدث المصادر والطرائق للتقنية الحديثة .

- مدرستنا مبهجة وآمنة وخالية من العنف، توفر أجواء تعليمية فاعلة للطلبة كافة، زاخرة بأجواء الإقدام المتبادل الذي يعزز العمل البناء والتعاون المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بهدف الوصول إلى أعلى مستويات التحصيل والنمو الذاتي للطلبة .

- توفر المدرسة للمعلمين خدمات النمو المهني في ضوء حاجتهم كي يمتلكوا المهارات التعليمية والخبرات اللازمة لتنفيذ المنهاج الفلسطيني وفق أفضل مستويات الأداء .

❖ رسالة المدرسة :

وهي وصف مختصر لما ترغب المدرسة أن تحققه لطلبتها حيث يعبر عن القيم الرئيسية للمدرسة وعن رؤيتها بطريقة توحى لجميع المهتمين بأن النشاطات اليومية التي تقوم بها تعمل على تحقيق رؤيتها بطريقة مخططة وهادفة، الأمر الذي يستثير دافعيتهم ويوحد إحساسهم المشترك تجاه الأهداف المنشودة .

وتجيب رسالة المدرسة عن الأسئلة التالية :

- لماذا وجدت المدرسة ؟
- لمن وجدت ؟
- من المستفيد منها ؟
- ما القيم التي تسعى إلى تعزيزها ؟

ومن الأهمية بمكان أن تبرز المدرسة رسالتها في مكان مناسب، لتذكير جميع العاملين فيه بالهدف الذي أنشئت من أجله .

هذه مجموعة من الأمثلة لرسائل تم اختيارها من بعض المدارس :

❖ تسعى مدرستنا إلى عدل جيل قادر على التكيف ، مؤمن بالله عز وجل واثق من نفسه منضبط ومبدع ، جيل قادر على النقد البناء ، وعلى خدمة مجتمعه ويساهم بفاعلية في تطويره ثقافياً واجتماعياً ومادياً .

❖ نحن نعمل مسوية لتحسين نوعية التعليم المقدم لأبنائنا الطلبة ، ولتعزيز الانتماء للهوية الفلسطينية بحيث لا يصدمننا الواقع مع إيماننا بالتطور وأهمية العمل الجماعي .

❖ أملنا أن نغرس في قلوب أمتنا محبة الله واحترام كافة بني البشر، والعمل على تنمية الإنسانية جمعاء على الصعيد الروحي والفكري والاجتماعي والمادي .

الأهداف :

وهي بيانات تصف الوظائف الأساسية للمدرسة كالتعليم والتعلم وإثراء المناهج واستخدام الموارد . وتتطلب هذه الأهداف من رسالة المدرسة، وتوضح للطلائق العامة التي تتوى المدرسة استخدامها لتحقيق هذه الرسالة وفي العادة يكون هنالك هدف كبير واحد لكل مجال من مجالات الحياة المدرسية حيث تتكون خطة تطوير المدرسة من سبعة مجالات مختلفة سنذكرها فيما يلي مع أمثلة مختارة عن الأهداف الكبرى في كل مجال منها :

❖ مجال تحسين توظيف الموارد المادية :

١. السعي لتوفير وسائل الراحة والأمان للطلبة بأقصى درجة ممكنة بالاستفادة من الموارد المادية والمالية المتوافرة .
٢. استخدام أجهزة المدرسة ومواردها المادية (المختبر، المكتبة، الحاسوب، الغرفة المتعددة الأغراض، الملاعب... الخ) بفعالية وكفافية .

❖ مجال إدارة المصادر البشرية :

١. توظيف إمكانات المدرسة لتلبية الحاجات التطويرية للعاملين .
٢. السعي إلى توفير جميع الفرص المتاحة لتحديث وتطوير معارف ومفاهيم ومهارات العاملين في المدرسة .

❖ مجال إدارة التعليم والتعلم :

١. السعي إلى تحقيق أعلى مستوى في التعلم .
٢. السعي لتوظيف مجموعة متنوعة من النشاطات التربوية المخططة جيدا .
٣. تلبية حاجات الطلبة حسب أعمارهم وقدراتهم من خلال تقديم مساقات وبرامج دراسية تلبي تلك الحاجات .

❖ مجال إثراء المنهاج :

تحسين تنفيذ المنهاج الفلسطيني الجديد ليلبي حاجات وسمات الطلبة الفلسطينيين.

❖ مجال شؤون الطلبة :

١. مساعدة الطلبة باستمرار على تحسين السلوكيات المرغوب فيها لديهم، وبناء برامج وقائية في التوجيه والإرشاد تعمل على حمايتهم من ممارسة السلوكيات غير المرغوبة.
٢. تزويد الطلبة بمواد غنية داعمة للمنهاج لتلبية اهتماماتهم ورغبتهم المتوقعة .

❖ مجال القيادة والإدارة والتخطيط :

١. السعي إلى توفير إدارة فاعلة وقادرة على توظيف جهود العاملين والكوادر الأخرى (المشرفين التربويين وإدارة التعليم ..) لتحقيق أفضل النتائج للطلبة .
٢. تعرف السياسات والإجراءات التي تعمل على توجيه سلوكيات الأفراد وممارستهم .
٣. بناء خطط فعالة تعمل على التطوير المستمر في المدرسة .

❖ في مجال تطوير الروابط مع المجتمع المحلي :

١. تقديم العون والمساعدة لقطاعات المجتمع المحلي كافة من خلال تسهيل إفادتهم من الموارد المادية والبشرية المتوفرة .
٢. تعزيز روابط المدرسة مع مجتمعها المحلي من خلال تسهيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي .

وصف لإجازات المدرسة في العلم المنصرم :

تجد كثير من المدارس أن من المفيد تقديم ملخص لما حققته من نجاحات وإنجازات خلال العام الماضي، ومن المهم أن تحتفل كل مدرسة بالإنجازات التي تحقّقها كل عام، لأن معظم

المعلمين والطلبة يعملون بكده، ويستحقون الثناء عندما يتحقق نجاح في مجال ما، ويتوقع من المعلم أو الطالب أن يكون لديه رغبة في تطوير مهارته الجديدة والمسابقة إذا شعر بأن عمله الجيد يلاقي استحساناً وتقديراً .

إن التركيز فقط على نقاط الضعف والقصور لدى المعلم أو الطالب يولد الإحباط، ولهذا يستحسن أن تشمل خطة تطوير المدرسة على جانب يتعلق بالنجاحات التي حققتها المدرسة حيث أن هذه النجاحات ستشكل ما يسمى بنود الإصلاح إن لم تكن في إطار التجديد والإبداع .

وفيما يلي وصف إجازات إحدى المدارس :

تم تعيين معلمين حديثين شاركوا في ورشة حول كيفية توفير الدافعية للطلبة .

كما استفاد جميع العاملين من مشاركتهم في ورشة عقدت تحت عنوان: كيف نستعمل لعب الأدوار كوسيلة لتعليم الطلبة، حيث وجد أن هذا الأسلوب ممتع ومساعد على التعليم . وقد تمكنا من جمع تبرعات مادية من أولياء الأمور والمجتمع المحلي ساعدتنا في تطوير حديقة المدرسة فأصبحت أكثر جاذبية، وتعلم الأطفال الكثير عن زراعة الأشجار على اختلاف أنواعها، كما حصلنا على جهاز كمبيوتر وطبعتين استعملها المعلمون لتطوير مواد تعليمية لمواضيع مختلفة، وفي السنة الماضية كان لدينا معرض مدرسي - لأول مرة - عرضت خلاله مواهب الطلبة وأعرب أولياء الأمور عن سرورهم بما شاهدوه في المعرض .

أما إذا كانت هناك بعض الأهداف بحاجة إلى مزيد من العمل في السنة القادمة، فإن ذلك سيظهر ثانية كهدف تحسيني ومن أمثلة ذلك :

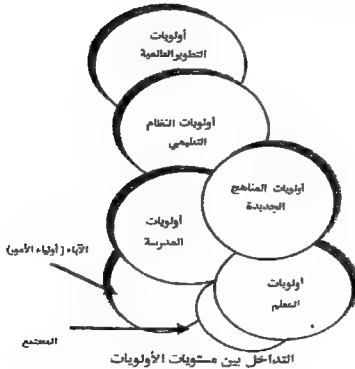
الهدف : تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للصفين الأول والثاني : اتفق معلمو اللغة الإنجليزية لذين الصفين على طرائق جديدة لتعليم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة حيث سانداهم في ذلك مشرف المادة، وقد لوحظ بأن نتائج الاختبارات قد تحسنت وأظهر استفتاء وزع على أولياء الأمور بأنهم كانوا مسرورين لنتائج أبنائهم في هذا الموضوع .

الهدف : توظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير المواد التعليمية .

استخدم أكثر من نصف أعضاء الهيئة التدريسية جهاز الكمبيوتر والطابعة التي تم الحصول عليها العام الماضي، لتطوير مواد تعليمية لبعض الموضوعات، وما زالت الحاجة لمزيد من التقدم في هذا المجال .

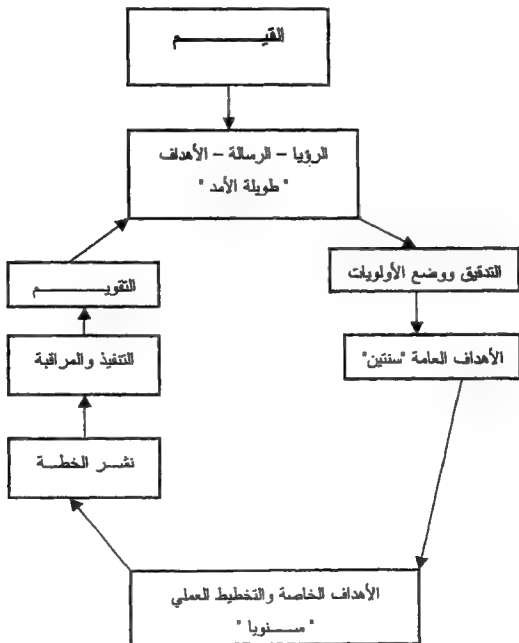
الهدف : إشراك المجتمع المحلي في نشاطات موازية للمنهاج .
 عقد اجتماع خلال هذا العام حضره أعضاء من المجتمع المحلي، وتم فيه تحديد النشاطات الموازية للمنهاج وقد بدأ العمل بهذا المجال، حيث يأتي بعرض الأعضاء من المجتمع لأي المدرسة للعمل مع المعلمين في تحسين النشاطات الموازية للمنهاج، وأظهر الطلبة قدرتهم على المشاركة وقد شاركت المدرسة مشاركة واسعة في قطف الزيتون كما ساعد عدد من الطلبة كبار السن في العمل في حداثتهم وهناك الكثير من التحسينات المعدة لهذا العام .

التنافس بين أولويات التغيير



المراحل الأساسية في عملية التخطيط

تشتمل عملية التخطيط المراحل الأساسية التالية :



(١) مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية (STEEP) :

العوامل الخارجية المؤثرة في المدرسة	العوامل الداخلية المؤثرة في المدرسة
الاجتماعية	S (Social)
الفنية	T (Technical)
الاقتصادية	E (Economic)
التربوية	E (Educational)
السياسية	P (Political)

(ب) مهارة تحليل نقاط ضعف المدرسة وقوتها (SWOT) : بيئة التخطيط

S Strengths : نقاط القوة في المدرسة	W Weaknesses : نقاط ضعف في المدرسة
O Opportunities الفرص المتاحة في المدرسة:	T Threats التحديات التي تتعرض لها المدرسة:

- نقاط الضعف في المدرسة : عدم توافر مكتبة أو مختبر أو مرشد، ضعف تحصيل طلابها
- نقاط القوة في المدرسة: توافر مركز المصادر فيها، توافر مختبر للحاسوب
- الفرص المتاحة: عدم استنفار كفايات المعلمين المتوافرة في المدرسة، وجود غرف صفية غير مستخدمة.
- التهديدات التي تتعرض لها المدرسة: المخاطر التي تتعرض لها المدرسة من الخارج كعدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.....

حركة التربية

الندوات والمؤتمرات

مؤتمر : المواطنة المصرية ومستقبل
الديموقراطية - رؤى جديدة لعالم متغير
(القاهرة ٢١ - ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٣ م)

أ. د ضياء الدين زاهر



مؤتمر :

المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية :

رؤى جديدة لعالم متغير (القاهرة من ٢١ - ٢٢ ديسمبر ٢٠٠٣)

د. ضياء الدين زاهر^(١)

عقد بمركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة مؤتمراً حول المواطنة ، وقد حضره عديد من القيادات الفكرية والسياسية فى مصر ، حيث ناقشوا على مدى ثلاثة أيام وفى ثلاث جلسات الموضوعات الآتية :

أولاً : تصورات المواطنة فى الفكر المصرى :

فى هذا المحور تم مناقشة كافة الخطابات المعروضة على الساحة لا سيما الخطابات الليبرالية واليسارية والإسلامية والقومية ، كما قدمت رؤى المثقفين الأقباط فى مصر فى هذا الخصوص .

ثانياً : دراسة المواطنة فى الدوائر البحثية والأكاديمية :

حيث نوقشت دراسة المواطنة المصرية فى الرسائل الجامعية وأجندة المراكز البحثية الجامعية من زاوية مسحية . هذا بالإضافة إلى دراسات أخرى حول منظمات المجتمع المدنى وقضايا المواطنة ، ومراكز البحث والتمويل الأجنبية .

ثالثاً : من هو المواطن وما هى حقوقه :

حيث نوقشت مجموعة من الدراسات والبحوث دار حول الجنسية والمواطنة ، والمواطن وحق المعرفة والتعبير ، والنظام العالمى ومفهومه ودلالاته فى السياق المصرى .

وانتهى المؤتمر بتقديم عديد من التوصيات والمقترحات الداعمة لترسيخ المواطنة فى إطار سياقاتها المجتمعية ، لا سيما للديموقراطية منها .

^(١) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

Maser, C. (1999). *Ecological diversity in sustainable development: The vital and forgotten dimension*. New York: Lewis Publishers.

Nasr, S. H. (1976). *Islamic science: An illustrated study*. England: Westerham Press.

Netton, A. R. (1992). *A popular dictionary of Islam*. Chicago, IL: NTC.

O'Neill, J. (1993). *Ecology, policy and politics*. New York: Routledge.

Ophuls, W. (1977). *Ecology and the politics of scarcity*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.

Prakash, M. S. (Spring 1994). What are people for? Wendell Berry on education, ecology, and culture. *In educational theory*. Vol. 44, N. 4, pp. 135-157.

Prakash, M. S. (19). Escaping education: Living as learning within grassroots culture. *In studies in the postmodern theory of education*. New York: Peter Lang.

Prakash, M. S. (1993). Gandhi's postmodern education ecology, peace, and multiculturalism relined. *In Holistic education review*. Pp. 8-17.

Sen, Z. (2000). Role of environment in human faith and Ibn Sina's perspectives. *In religions of the world and ecology*. Available at <http://www.hds.Harvard.edu/cswr/ecology/sen2.htm>.

Shiva, V. (1992). Resources. *In the development dictionary: A guide to knowledge as power*. Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Smith, M. (1944). *Al-Ghazaly the mystic*. Lahore: Pakistan. Kazi Publication.

Armstrong, K. (1992). *Muhammad (peace be upon him) ; A biography of the Prophet*. San Francisco: Harper, a division of Harper Collins.

Berry, W. (1990). *What are people for?* New York: North Point Press.

Berry, W. (1987). *Home economics*. San Francisco: North Point Press.

Dennison, G, M. (Spring 1992). Developing ecological literacy for citizen action. In *Educational Record*. Vol. 1. N. 2, PP. 37-39.

Ibn Taymiyyah, A. (1994). *Tazkiah Al-Nafs (Purifying the soul)*. Alqahtani (ed). Al-Riyad: Dar Al-Muslim.

Ibn Taymiyyah, A. (1999). *Ibn Taymiyyah's essay on servitude*. United Kingdom: Al-Hidaayah Publishing.

Illich, I. (1992). Need. In *the development dictionary: A guide to knowledge as power*. Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Illich, I. (1992). In Lieu of Education. In *the development dictionary: A guide to knowledge as power*. Sachs, W. (ed). New Jersey. Zed Books Ltd.

Dien, M, Y, I. (1992). Islamic ethics and the environment. In *Islam and ecology*. Khalid, F, M. & O'Brien J. (ed). New York: Cassell Publishers Limited.

Esteve, G. & Prakash, M. S. (1998). *Grassroots post-modernism: Remarking the soil of culture*. New York: ZED Books.

McNergney, F & McNergney, M. (2004). *Foundations of education: The challenge of professional practice*. New York: NY. Allyn Bacon.

Malek, B and Alkanderi, L (2003). *Mukhtsar turathuna altarbawi (the summary of our educational heritage)*. Kuwait: maktabat Al-Falah.

References

- Al-Attas, S. M. (1977). *Aims and objectives of Islamic education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Faruqi, I. R. & Al-Faruqi, L. L. (1986). *The cultural atlas of Islam*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Al-Ghazaly, M. (1997). *Ihya' 'ulum al-din [The Revival of the Religious Sciences]*. Damascus, Syria: Dar al-kayr.
- Al-Ghazali, M. (1996). Al-Hikmah fi Makhluqat Allah. In *Majmu' rasa'il al-'imam Al-Ghazaly [A collection of Al-Ghazaly's works]*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.
- Al-Ghazaly, M. (1996). Bidayat Al-Nihayah. In *Majmu' rasa'il al-'imam Al-Ghazaly [A collection of Al-Ghazaly's works]*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.
- Al-Ghazaly, M. (1996). Al-Adab fi Aldin. In *Majmu' rasa'il al-'imam Al-Ghazaly [A collection of Al-Ghazaly's works]*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.
- Al-Ghazaly, M. (1996). Sir Al'Almin wa kashf ma fi Al-Darin. In *Majmu' rasa'il al-'imam Al-Ghazaly [A collection of Al-Ghazaly's works]*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikir.
- Al-Ghazaly, M. (1951). *O disciple*. (G. H. Scherer, Trans.). Lebanon: UNESCO.
- Alkanderi, L. (2001). *Exploring education in Islam: Al-Ghazali's model of the master-pupil relationship applied to educational relationships within the Islamic family*. Unpublished doctoral Thesis. Pennsylvania State University, PA: Pennsylvania.
- Anderson, M. D. (1992). Book reviews ecology literacy: Education and the transition to a postmodern world. By David W. Orr. In *American Journal of Alternative Agriculture*. Vol. 7. N. 1& 2. pp. 93-94.

Islamic faith as well as other believers in ecology. Many books mentioned this medieval thinker, because his ideas have never really gone out of style, just temporarily misplaced because of the seduction of technology.

The post-modern books also reflect his ideas for teaching children in schools. The difference between the Islamic writings that include Al-Ghazaly and the post-modern writings is that the Islamic faith teaches that ecology must start with the birth of the child, and not wait for formal education. Also, the child learns ecology gradually until it becomes habitual and a way of life. In schools, too much of the learning comes too late and from the outside. Al-Ghazali believed that the influence of the parents on the early years of a child is like writing in stone. With Al-Ghazaly, the concepts are internalized from childhood. Additionally, any scientific knowledge concerning nature cannot be separated from Al-Ghazaly's belief in the verses of the *Qur'an* and the sayings of the Prophet Muhammed.

"For the Muslim, however, scientific knowledge of nature will remain inadequate as long as it does not take into consideration both the presence and the content of the divine will." (Al Faruqi, 1986, p. 320.) And this divine will, according to Al-Ghazaly, necessarily included an ecological balance of the world. In the essays by Berry (1990) and the chapter in *Grassroots Post-Modernism* by Esteva, and Prakash (1998) we are confronted with several concepts relating to recapturing, regenerating or remembering our roots.

Just as Gandhi's philosophy provides the broad shoulders for post-modern politics, so too, does Al-Ghazali's philosophy provide the broad shoulders on which a post-modern view of ecology can stand. If human's role on earth is the most important role of all, according to Qutb, (1999) then our responsibility as human beings is to steward the earth in such a way that we leave a legacy to our successive generations of an earth that is healed, that is cared for. that is expressed in Al-Ghazali's words, "The heart's food is wisdom, knowledge and the love of God (exalted is he!)" (Winter, 1995, p. 35). Through wisdom, knowledge, and love we can live in ecological balance with other creatures, other people and the gifts of the planet.

20 years sleeping which is one third of one's life if he lived 60 years (p. 381). In addition, this thinker linked too much sleep with overeating, and therefore he admonishes not to eat much, or else you will drink much, and then will sleep abundantly, beyond the necessary 8 hours. Al-Ghazali (in Wenter, 1995, p. 124) concludes that "lifetime is the most precious of jewels, and constitutes a bondsman's capital with which he trades; sleep, on the other hand, is a [kind of] death, for when indulged in to excess it shortens one's lease on life". This behavior, that is, not overeating, overdrinking or oversleeping, is a form of self-discipline, which practiced regularly, translates into good habits and become part of one's (good) nature. These educational guidelines of Al-Ghazali confirm his concept of "recurring charity", that is, the need to leave a good legacy by leading a good life, which is our spiritual need to have a sense of meaning and contribution to the world.

Summary

Throughout his entire life, Al-Ghazali lived his ecological beliefs according to his Muslim faith, emphasizing economy in all things. However, there were some areas that he overlooked, such as the importance of handicrafts from a practical viewpoint. Al-Ghazali may sometimes has, some Mystic observations, such as writings that the good is to escape from the world and denial of the world. But at the same time, he quotes the *Qur'an* with its tenets on moderation. Most of his teachings are common sense, but there is a small element of his works that are questioned by other thinkers that we must consider when we read about Al-Ghazali (See Al-Khawajah, 1986).

Nevertheless, most of his work has been well accepted by the Muslim faith and many writers have used his writings in their own research. In later life, he established a center where people could come and learn the concepts that this thinker had preached all his life. Ibn Kathir (2000), the influential scholar in Islamic history, noted that Al-Ghazali built a "gorgeous garden" near his house and held classes so that his ideas would be passed along to the next generation. As we can see by the writings of those who came after Al-Ghazali (see the references), his influence is still felt today among the people of the

Another philosopher who reflects Al-Ghazali's concept of comida can be seen in this quote: "The human species, which is the noblest of existent being in the universe, needs both the aid of the other species and the cooperation of its own kind to ensure the survival of the individual as well as that of the race." (Tusi, 1964, p. 189). This idea of comida is also reflected in Berry's post-modern writings, which demonstrate his "search for humane forms of social life, [which] challenges us to create new, post-modern, public commons." Prakash, p. 147). All of these post-modernists studied in this course seem to reflect Al-Ghazali's concept of comida, education, ecology, and how they are integrated into edu-cology. We cannot do this alone. We need one another.

Environmental Legacy

Humans need four basic things: to live, to love, to learn, and to leave a legacy in order to fulfill their needs and capacities. "The need to leave a legacy is our spiritual need to have a sense of meaning, purpose, personal congruence, and contribution" (Covey, Merrill, and Merrill, 1994, p. 45).

When a man dies, as the prophetic saying mentions, "his acts come to an end, but three, recurring charity, or knowledge (by which people) benefit, or a pious son, who prays for him (for the deceased)"(reported by Muslim, 2000). This *hadith* has been mentioned by Al-Ghazali several times throughout his *Ihya'* (see Vol. 1. p. 19; Vol. 4. p.336). Al-Zabidi (nd) in his commentary on Al-Ghazali's *Ihya'* said that, the meaning of the word "man" in this tradition includes both male and female. He also explained that "recurring charity", part of the Muslim legacy, include establishing a river, digging a well, and planting a palm tree (vol. 1, p. 174).

When one reviews Al-Ghazali's works, the researcher will find that Al-Ghazali drew the attention of educators and the educated to the importance of practicing knowledge to leave a beneficial legacy. In his book *The Beginning of Divine Guidance* (1996), Al-Ghazali encourages both masters and disciples to take advantage of their time wisely. He said that one must know that day and night have 24 hours and do not sleep more than 8 hours. He said that it is enough to spend

Thus, we can see that ecology in Al-Ghazali's eyes, had political ramifications, extending throughout the whole kingdom or state in which the people lived in communities.

The Importance of Edu-cology as part of "Comida"

In his book *Ihya* Al-Ghazali (1994) also emphasizes the prophetic sayings about not wasting food and taking care of our bodies by feeding it good food. He writes about the importance of doing things as a community: eating, harvesting, praying, and traveling. Children need parents to make a family; families need other families to make a community; a community needs other communities to make a country. Inherent in this expansion from family to universe is the idea of cooperation and ecological balance.

According to Al-Ghazali (1994) the world is comprised to human bodies. Each body is part of the world, and each body has the responsibility of maintaining his or her part of the world, because we are all connected. In this way, the ecological balance depends on each and every person cooperating locally, regardless of color, gender or culture. This is part of what he calls "hospitality." He writes about friendship and brotherhood, duties towards relatives, neighbors and friends, both Muslim and non-Muslim, and even slaves and servants.

Part of Al-Ghazali's contribution to comida is his idea that if we overeat, then where is the food for the widow, the orphan, and the destitute. He reminds us that God has commanded us to assist others in the community less fortunate than we (Al-Ghazali in Winter, 1995).

This quote from Al-Ghazali's Book of Knowledge summarizes his ideas that can be translated as comida:

But man has been created in a way which makes it impossible for him to live all alone since he is unable to secure his food and livelihood through tilling, farming, bread-making, and cooking as well as manufacturing clothes, building houses, or constructing tools for all these activities. Man was, therefore, compelled to lead an agrarian life of co-operation. (p. 143)

boundaries, expanding the concept of *comida* to everyone's having a role in the community. He also included in his responsibilities advising the community to make sure there were merchants for the goods and crafts needed by the community. Al-Ghazaly (1994) also believed that these merchants were necessary for the functioning of each community.

The role of the *mahtasib* obviously went beyond the narrow definition, and was expanded to include a responsibility for the entire community, both socially and ecologically. Ecology was built into the concept, and probably was an unconscious effort on the part of Al-Ghazaly to maintain balance. He lists five rights for the *muhtasib*: advising, admonishing, rebuking, threatening, and punishing. He also, includes the women, children and students to be the member of the security guard for the environment in order to advice and admonish. Interestingly, that Al-Ghazaly includes the women as a *muhasibah* even though women in medieval area had less opportunity to participate in social and political activities. The *mahtasib* is something like the king, in that he should delight in seeing the people in his community working and playing and growing in ways that are in balance with nature.

During the time of Al-Ghazali's life, he witnessed the collapse of the Islamic state and noted in his book *Kings' Advice* that a king must not only serve justice and equity himself, but also must command his followers to do so as well (Al-Khalaf, 1998). This would extend, then, to the *mahtasib* because he is likened to a king. In fact, Al Gahzali was a letter writer for kings. Another one of Al-Ghazali's ecological influence stems from this position as a letter writer for kings. He advised different kings to help those who had no garden and means of growing their own food. If somebody took the farmer's land unjustly, the king should support this man until he reach victory. In one story, Al-Ghazaly (1996) writes about a King from India who said that the king was happy when he saw that his subjects were well-fed and lived good lives. This included having some chickens, because the farms and farm animals are a branch of my state.

something or someone is in error. This includes mistakes in the nature or the environment; for example, a parent's mistreating an animal). What can be seen is that Al-Ghazaly (1994) takes even the most narrow of definitions and expands it to include ecological issues. These post-modernists are merely reflecting what Al-Ghazaly wrote about many centuries before. After defending the *muhtasib*, the following section will describe the duties and rights of the *muhtasib* and the way to apply it to edu-cology.

The duties of the *muhtasib* is, according to Al-Ghazaly, (1994) more like a security guard for the environment, keeping it safe from other people who destroy it. For instance, the *muhtasib* would tell the community where to place the trees for shade and protection of the soil. He also encouraged, and helped the families to have gardens, and policymakers to help farmers to grow food for the community. Another duty of this person is to make sure that the common showers, shared by the community, are kept clean, and more important, that the water should not be wasted.

This same position included responsibilities towards buildings. For example, architecture in Islam has always been within a natural setting, reflecting ecological equilibrium. Instead of air conditioning that requires technology and all the ills that technology can bring, Muslims built wind towers that were constructed to catch the wind and to ventilate the house naturally (Nasr, 1997).

Al-Ghazaly (1994) also mentioned the word *rawashin*, which is like a windows without glass. These openings had narrow ledges so that the streets would not be narrowed. He spoke about the importance of not putting garbage in the streets and encouraged the shepherd not to kill the sheep in the street, so as to dirty the street. Al-Ghazaly was well aware of the community's need to have clean, cool houses and streets as part of the ecological balance (see also Al-Shami, 1993).

In order for this to take place, the *mahtasib* needs to be knowledgeable about his community and should apply the "rules" with kindness. Therefore, this position should serve as a model for the rest of the community, so that others can act within similar ecological

With Al-Ghazaly's writings, parents and teachers can realize the value of raising the children's awareness through his connection between the Muslim faith and every act performed in school. Whenever Al-Ghazaly advised teachers, he made the analogy that the student is like your own child and as the teacher, you are the parent. If a teacher has embraced the environmental and ecological tenets of Islam, the *Qur'an*, the Prophet Muhammad and the organized instructions of Al-Ghazaly, the students will learn first at home, and then in the school, and finally in college that ecology is crucial to the sustainability of our planet. They will be in concert with their religion, their faith, their community and their global home.

Al-Ghazaly's Politics of Ecological Administration

According to Al-Ghazaly the foundation of politic is that state and religion are twin concepts that cannot be treated separately as done in the West. (Al-Ghazali in Faris 1991, p. 40) states that,

...God has created this world in preparation for the hereafter in order to gather suitable provisions therefrom. If these provisions were gathered justly, dissensions would have ceased and the jurists would have become idle but since men have with greed gathered their provisions, dissensions ensued and consequently the need for a magistrate to rule them arose. In turn the magistrate felt the need for a canon with which to govern the people. It is the jurist, though, who has the knowledge of the rules of government and the methods of mediation between the people whenever, because of their greed, they contend. He thus becomes the teacher of the magistrates and their guide in government and control that through their righteousness the affairs of men in this world maybe set in order.

This quote demonstrates that Al-Ghazali had a concern about greed, and that greed is the opposite of ecology. Therefore, the magistrate is responsible for the market place and the fair distribution of provisions. "Caring for the environment falls within the jurisdiction of '*muhtasib*. [literally], market inspector" (Netton, 1992. p. 33; see also Dien, 1992). However, Al-Ghazaly, believed the *muhtasib* was more than a market inspector. (This position could include husbands, wives, children, teachers, and students who advise one another when

Al-Ghazali also explains how to brush our teeth with a natural stick (*miswak*). Alvares (1992) notes that commercial toothpaste is not necessary for life. When toothpaste is unavailable, the people in the community can return to using *neem* sticks, mango or cashew leaves, or some other natural mixtures from ginger, charcoal and salt. These noncommercial materials are all locally available and were used long before toothpaste was manufactured. Also it is not requiring any chemicals or factory work or destruction of the environment. From Al-Ghazali's (1996) point view, the natural stick is a very healthy way for cleaning our teeth. Furthermore, Al-Ghazali (1994) believed that being frugal with the resources of the earth is important as an everyday consciousness.

Al-Ghazali's main contribution to Islamic family education is that he formed a distinct connection between the religious tenets of Islam and a way of life that embodied ecology in an organized way. In addition, as Orr (1992) points out in his book both he and Al-Ghazali believe that learning about ecology should start very early in the home and should be made part of everyday life, not something studied separately, either as a separate subject in formal education, or as a separate part of life, but rather necessary to sustain life.

Teaching Edu-Cology

Al-Ghazali's concepts of ecology as a family responsibility can be taken one step farther. Islamic law and Al-Ghazali's expansion of ecology can be applied to contemporary environmental challenges. For parents, the writings of Al-Ghazali can be guidelines for their own families. Children can be reminded daily of the importance of conserving water, following the rules of eating as laid down by their faith, and the use of 'comida' within the community, both Muslim and non-Muslim. Parents are role models for our children. If we waste water, food, paper, etc. or treat animals with harshness, so too will our children learn these un-ecological habits, which are considered also immoral according to many faiths, in addition to the Muslim faith. . In addition, keeping the environment clean and safe for others in the community is part of his teachings

In his book *Ihya'*, Al-Ghazaly (1994) codifies many of these teachings into an organized format that any one person or family could use as a daily guide. He was very specific, listing such activities: how to wash your hands so as not to waste water, how to eat in moderation because overeating is not only unhealthy, but wastes food that someone else could eat. Al-Ghazali (in Winter, 1997) states that, parents should not neglect the capacity of shame in their children....

... the first trait to take control of [them] will be greed for food; they are to be disciplined in this regard, so that for instance, they pick up food only with their right hand, says 'In the name of God' when raising it, eat from that which is nearest to them, and do not start eating before others. They should not stare at their food or at the other people present, neither should they bolt it, but should chew it properly; they should not eat one mouthful after another without pause, they should not get food on their hand or their clothes, and they should acquire the habit of some times eating nothing but bread so that they do not think that the presence of other kinds of food is inevitable. They should (be) made to dislike eating large quantities by being told that this is the practice of animals, and by seeing other children reproached for overeating or praised for being well-mannered and moderate. They should be made to enjoy giving the best food to others, and encouraged to pay little heed to what he eats and to be contented with its coarser varieties (pp. 76-77).

Al-Ghazali in his advice encourages the parents to teach their children that, "food is a means of maintaining health" (p. 80). He concludes by mentioning one of the Islamic jurisprudent Al-Shfi'i who said

... never I been satisfied in sixteen years, because a full stomach fattens the body, hardens the heart, dulls the intellect, fosters sleep, and renders man lazy in worship. See, then, his wisdom in enumerating the evils of a full stomach and how he had deprived himself of its luxury in favour of diligence in worship; truly to act down on food is the beginning of religion (Al-Ghazali in Faris. 1991. p. 60).

destruction gradually, with each person being responsible for his or her own gradual reduction of negative habits.

In the 20th century some Western Muslim thinkers such as Hofmann (1992) start thinking that Islam is the alternative. Hoffman, like the other post-modernists in this course, states that, "nature can be saved by nothing less than a revolutionary change of Western man's attitude as a consumer" (p. 96). Hofmann concludes that "only when [Western man] sees himself, as the Muslim does, as 'abd (servant of God) can such a revolution take place" (p. 96). The term '*ibadah*' means that every Muslim needs to operate with good intentions, speaking every word and doing every deed that God would approve, coming from within the person's heart. For Al-Ghazali (1951), the term '*ibadah*' is "conformity to the Sacred Law in commands and prohibitions, in both word and deed" (p. 11). Ibn Taymiyyah (1999), like Al-Ghazali extends this term to worship "as a comprehensive term that encompasses everything that Allah loves and is pleased with, of both statements and actions, (both) the apparent and hidden" (p. 29).

From these readings one can see that Al-Ghazali, like Hoffman, had a strong connection to the earth and to the teachings of the *Qur'an*. They both believe that Islam's commandments of the restrictions and rules were placed on humans to preserve the environment. Their concern with the water, vegetation, Earth, the animal kingdom, and the atmosphere come directly from his Muslim faith.

In some of Al-Ghazali's books there are examples of all these ecological concerns, which he then connects to everyday activities. For example, using the belief about the importance of planting trees, he might recommend that families take good care of the trees where they live. Or he might take the Muslim concept of water as the secret of life and in his books he very specific, noting that urinating in a lake goes against nature and to pollute the water is a sin. Prophet Muhammad said that, "any Muslim who plants or cultivates vegetation and eats from it, or another person, animal or bird, eats from it will receive a reward for it from Allah" (Bukhari, 2000).

2. The legist have prohibited people from putting greater burden on the beasts than they can easily bear,
3. And if an animal oppresses another, it is nonsensical to think of it and judge it in human terms, and so no 'criminal' beast shall be punished for this 'crime'. However, its owner can be brought to account and compensate for it, if it can be prove that he has been careless in keeping his animal properly secured and restraining it from doing harm.

Al-Ghazaly (1994) encouraged the people to plant trees to protect the earth. Furthermore, he directed the proper location for the trees to flourish, showing his knowledge of ecology, even as early as the Middle Ages. In teaching his students about the earth, he would explain how a seed is placed in the ground, watered by the rain, how it is harvested and how to grind the seed to make the seeds edible, etc.

Another aspect of Al-Ghazali's writings, which can be interpreted as an ecological concept, is his attitude about spiritual discipline. His method was simple. First, learn about a good trait, such as generosity. Then go out and perform generous acts. By continuing to do these generous acts, even struggling with the soul, until his nature conforms to the act, generosity then becomes easy (Al-Ghazali in winter, 1995).

We can take this concept and apply to caring for things in the earth. If you understand the value of conserving water and you practice conserving water in all aspects of life, then eventually you will be a water conservationist. This method is not difficult if one accepts the validity of the behavior being made a habit. In teaching these habits to extend to eating, sleeping, drinking, etc., he guides the parents' to act appropriate and be models for their children. More specifically, one who overindulges in food and drink will fall prey to diseases; thus, the ecology of the body is affected as well. If one has already overindulged, he or she "should therefore proceed a little at a time by eating progressively less and less of his accustomed nourishment." (Al-Ghazali in Winter, 1995, p.134). Thus, if we carry this into our current planetary problems, we can reverse the

home, the sky is our roof, the earth is our floor, and the stars are our lamps. The animals, the trees, the air and all of nature are the tools for living and must be used wisely. In addition, this thinker include mundane activities, saying that a sign of a learned man "is that he be not disposed to indigence in his food and drink, and luxury in his dress, furniture and housing. Rather, he should prefer economy in all things, emulating, thereby, the blessed Fathers" (Al-Ghazali in Faris, 1991, p. 173). While he talks about balance, at times some thinkers have criticized Al-Ghazali as not practicing balance, because some of his stories have very strange ideas that seem to be the opposite of the reality of balance, for example, talking about a man who went to his grave without ever eating salt, or another fasting for 20 days to stress the importance of hunger (Al-Ghazali in Winter, 1995). These stories and others led some scholars to question Al-Ghazali's Mystic observations.

In reviewing Al-Ghazali's writings there were meditations that point to his concern about the environment. For example, he said that we need to look at the world and how it is created, not just humans, but also all of nature and God's creatures. When we have become aware of all that surrounds us, next we should notice how we are influenced by everything that we see in nature. Using the *Qur'an* as his main resource, he writes many chapters in his books about nature, creation, and the environment.

Concerning animals, he points out how bees give us honey and cows provide us with milk and meat. However, Al-Ghazali (1994) emphasizes that we must treat these animals with kindness. For instance, with beasts of burden, do not give the beast too heavy a load because the animals also deserve mercy. Writers came after influence on Al-Ghazali's works, in his book *Some Glittering Aspects of The Islamic Civilization* Siba'i (1984, pp. 136-137) mentions some laws relating to the kind treatment of animals made by Islamic legists:

1. The owner of animals should provide all the needs of these creatures,

interrelationships between men (humans) and their economic, social, and political organization. (See also Ophuls, 1977, p. 4)

A third definition, that of (ecological as opposed to technological) sustainability, is also important to define. In *The Development Dictionary*, Shiva (1992) in the essay Resources seems to be the most complete, because it includes the ecological crises our planet faces within the definition.

The original concept (of sustainability) refers to nature's capacity to support life. Sustainability in nature implies maintaining the integrity of nature's processes, cycles and rhythms. It involves the recognition that the crisis of sustainability is a crisis rooted in neglecting nature's needs and processes and impairing nature's capacity to 'rise again.' In a finite, ecologically interconnected and entropy-bound world, nature's limits need to be *respected*, they cannot be *set* by the whims and conveniences of capital and market forces, no matter how clever the technologies summoned to their aid. (p. 217)

Using these definitions, Al-Ghazaly's writings can be seen to include the study of ecology as part of a child's education from birth. Ecological literacy mainly describes the problems of modern or postmodern industrialized societies, and how education can contribute to solutions (Anderson, 1992). Also by being part of the child's education, if not from birth, then at least integrated into classroom learning from nursery school. Thus Al-Ghazaly's writings are similar to those of the post-modernists.

Islamic Edu-Cology in Al-Ghazaly's Writing

The term edu-cology is the term the researcher has created to show the relationship between education (within the family) and ecology, which are inextricably linked in Islam, reflected in Al-Ghazaly's writings. While the *Qur'an* and the *hadith* form the umbrella of Islam, Al-Ghazaly's words rely on the umbrella and at the same time, explain each of the many concepts, like many raindrops on the umbrella, more systematically. He contemplated that the world of nature is a mirror reflecting the Divine God, who is both transcendent and immanent. Al-Ghazaly (1996) also wrote that the universe is our

be learned unless he puts his learning into practice" (vol. 2, p. 71). From both the theoretical and practical perspectives, learning reflects aspects of a society's philosophy, aims, cultures, and customs from generation to generation.

According to Dewey, education is a significant element in every society. The family as agent socializes us, from birth to adulthood, directly and indirectly. It is the one continuous force that still strongly affects humans on various levels: socially, emotionally, intellectually, and even physically. (Dewey, 1997). According to Al-Ghazaly, (1994) the Muslim family, steeped in the verses of the *Qur'an* and the words of Prophet Muhammad, is the first place of learning and cannot be separated from Islamic teaching.

Definition of Environment, Ecology, and Sustainability

In order to show the link between ecology and education in Al-Ghazaly's writings, some definitions are needed. According to Zekai Sen, (2000) writing in a book called *Religions of the World and Ecology*:

Environment may be defined as that part of space where human activities take place for the betterment of all living creatures in a harmonious manner. Degradation in human faith and uncontrolled interactions with the natural environment are the sole factors, which have damaged atmospheric, lithospheric, hydrospheric environments that are essential parts for survival on this planet.

Ecology is defined in Webster's *Third New International Dictionary* as:

1. A branch of science concerned with the interrelationship of organisms and their environment.
2. The totality or pattern of relations between organisms and their environment.
3. Human ecology, [that is], a branch of sociology that studies the relationship between a human community and its environment; specifically, the study of the spatial and temporal

water) and combines them to make food. Thus the parent/educator takes the child/student and the lessons and puts them together to convey knowledge and help the child to grow. As part of the process, the farmer removes the weeds and thorns and dead leaves to help nurture the growing item. In the same way, the parent/teacher fosters appropriate interpersonal relationships, corrects inaccurate ideas, and demonstrates what is good and what is not, nurturing the child's good character.

Another facet of this analogy of the educator as farmer is that a person is a "tiller" (*hārith*); what he accomplishes and achieves in his life on earth is his tillage, and the time of his death is his harvest, where he will reap what he has sown for himself (McCarthy, 1980). Al-Ghazaly placed great emphasis on family life as a positive place of learning. According to Al-Ghazaly (1978), God entrusted children into the hands of their parents, who are like the farmers. "The heart of a child is bright like a jewel and soft like a candle and free from all impressions" (vol. 3, p. 75). The family plays a critical role, being responsible for teaching its children language, customs, and religious traditions. Therefore, the primary responsibility for children's education and integrity falls on the shoulders of the parents. In other words, the parents will reap what they sow. And, if they neglect the child's upbringing, that is, do not remove the weeds, they bear the burden of the sin of neglect (vol. 3, p. 77), or in farm language, reap a bad crop.

Al-Ghazaly's perspectives on family education can be studied in terms of both theory and practice. For example, parents will read a verse in the *Qur'an*: "Save yourselves and your families from a Fire" (66:6). This refers to the concept that parents must teach their children wisely so that they will not suffer from Hellfire. Within this context, human beings are capable of free choice between right and wrong, growth or stagnation. The parents help the children to make good choices every day in order not to suffer Fire. From a practical perspective, Al-Ghazaly believed that children acquire personality characteristics and behavior through living in society and interacting with the environment. Al-Ghazaly (1978) claimed that, "nobody can

fact that Al-Ghazaly does not make a separate section in any of his books on ecology per se, demonstrates that both see ecology as a core issue in living. The universality of these concepts is that they are not specifically religious, but rather political and ethical ideas for saving the planet. Although they are part of the Muslim faith, they are found in other faiths; thus, the ecological tenets are pluriversal and can be applied to any family of any background.

According to Al-Ghazaly (in *Ihya'*, translated by Ul-Karim, 1978), education is analogous to rain and as such, may also be defined as the

...rain which comes down pure from the sky. Trees, plants and leaves drink that water through their roots. That water then assumes different natures according to the different kinds of trees and leaves. Water increases bitterness in a plant, which is bitter, and sweetness in a plant which is sweet. The condition of education is similar (vol. 3, p. 320).

Education in the broadest sense can be defined as a social process. It is a process of life – not merely a preparation for the future. It is also a fundamental method of social progress and reform (Dewey, 1997). In *Ecological Literacy*, Orr (1992) describes how acquired knowledge (education or technology), like water, assumes different natures. If this knowledge is used to create situations that contaminate our environment, such as a modern factory dumping its industrial waste into a nearby river, we will slowly destroy the planet. On the other hand, we can also use this same knowledge (education) to solve the planetary problems that we have already created and furthermore, to prevent additional destruction in the name of progress. We might need to redefine education so that it is not “the alienation of learning from living,” as described by Illich (1992) in *In Lieu of Education*. In fact, the Muslim faith and the ecological writings of Al-Ghazaly are based exactly on this idea of learning through living.

In addition to using the rain analogy, Al-Ghazaly (1951) makes another one by saying that the role of an educator is like that of a farmer. The farmer takes the undeveloped resources (dirt, seeds,

organization of this information in a way that every Muslim can easily understand the concept of ecology that are woven throughout his work.

From the ecologist perspective in his book, *Ecological Literacy*, Orr (1992) talks about the importance of "the art of living well in a place" (p. 125). Orr comments that education needs to be more than an indoor activity of sitting at a desk and learning from books. What we need is experiential learning that involves interacting with nature. One of the ancient philosophies is that we can give people fish to feed them for one day or teach those people to fish so they have a livelihood (Freeman, 1998). By the same token, if parents give their children food and clothing without explaining how nature provided these things, those children will only be fed and clothed for the time being. But if the parents teach the children to grow food, or make their clothing, they can interact with nature and continue to survive independently.

Like other ecologists (Orr, (1992); Berry (1997), (1987), Esteva and Prakash, (1998); and Ghandih, Al-Ghazaly (1994) believed that educating and teaching are part of the parent's and family's role and what the children learn from their families, farms, friends, and environment is perhaps more important than the classroom.

Like Armstrong, (1992) Al-Ghazaly's (1994) "edu-cology" within the family reflects that of Prophet Muhammad's teaching. He helped his family with the household chores and did everything for himself: he cut his own meat, he mended and patched his clothes, cobbled his own shoes and looked after the goats. Al-Ghazali even believed that we can learn from our enemies, because we can learn how not to act. Therefore, if a person destroys trees, the child can learn not to do so because it would harm the environment. More specifically, Al-Ghazali (in Winter, p. 53) says: "it may happen that a man gains more from an enemy and a foe who reminds him of his faults than from a dissimulating friend who speaks highly of him, and hides from him his fault."

Just as Orr (1992) believes that ecology cannot be a separate subject, but rather a concept woven throughout all classes, so, too, the

education method, and the good characteristics become personal. daily life habits.

Berry (1992) Burke (1961) and (Dennison, 1992) suggested that attitudes are incipient acts. Unless and until we change the attitudes that form our behavior, we will have little success in preventing or halting the acts to which we object. Thus, both Al-Ghazaly's medieval concept of influencing behavior through positive attitudes and character, and post-modernists Berry and Burke's concepts are similar, despite the centuries and cultures that separate them.

Historically, philosophers and thinkers in many different civilizations have intended to transform the way we see, think, act, and interact; they have often considered themselves to be mankind's ultimate educators (Rorty, 1998). Tāhā Hussein (in Galāl, 1993) has long been revered by Egyptian intelligentsia as a great educational philosopher. In *The Future of Education in Egypt*, he devoted a whole section of his book, explaining the role of the teacher. Galāl offers Hussein's example of the traditional Arab-Islamic educator, whose job was to prepare and develop the rulers' sons to "assume the tasks of government, administration, and leadership, instilling in them the uprightness befitting an exemplar, who must direct and manage the affairs of the people" (p. 702). Hussein, like Illich, Prakash, Gandhi, (in Prakash, 1993), and Holt (1979), stresses that the teacher does not "merely fill the pupil's head with knowledge," but also needs to "train and discipline [the pupil's] mind...to prepare him for practical life and...to raise his intellectual level" (p. 702).

The Role of Al-Ghazaly's Emphasis on Edu-cology within the Family

Al-Ghazaly states that learning and discipline begin at home, before the child enters school. His writings actually promote ecological literacy in the family. Using Al-Ghazaly's teachings as a model, parents can start teaching ecology in their own homes with their pre-school children. His teachings are based on the *Qu'ran*, and Prophetic sayings, with Al-Ghazaly's contribution being the

and spiritual growth. Again, education is much more than classroom lessons.

The *Qur'an* connects teaching with purifying one's soul. Allah says:

He it is Who sent among the unlettered ones a Messenger (Muhammad) from among themselves, reciting to them His Verses, purifying them (from the filth of disbelief and polytheism), and teaching them the Book (this *Qur'an*, Islamic laws and Islamic jurisprudence) and *Al-Hikmah* (*As-Sunnah*: legal ways, orders, acts of worship of Prophet Muhammad), And verily, they had been before in manifest error (62:2).

The terms *tal'im*, *ta'dib*, and *tarbiyah*, have been translated from medieval to modern times to mean "education", which in Islam is also meant to include the idea of a well-balanced person who is ultimately the inculcation of *adab* (morality). This word, which Al-Attas (1979) refers to as "encompassing the spiritual and material life of a [person] that instills the quality of goodness that is sought after" is also part of rearing a child for adulthood, which in the Western world is called education. The Prophet Muhammad said: "O Lord God! Thou hast made good my creation; there fore make good my character." (Al-Attas, p. 1; see also, Winter, 1995). According to this *hadith* and others, the term education is broadened to include morals. In order to make this clear, Prophet Muhammad summarized his educational vision and mission by saying, "I have been sent only for the purpose of perfecting good morals" (Al-Bukhary, 1999, No. 274, p. 126).

Morals is not only with other humans, but also with nature, Al-Ghazaly (in Winter, 1995, p. 17) believed that "A trait of character, then, is a firmly established condition [hay'a] of the soul, from which actions proceed easily without any need for thinking or forethought." By developing good character, Al-Ghazaly also believed you were worshipping God. Perhaps we might add that helping the child develop positive attitudes can instill these character traits. Thus, through the parents' nurturing the child in positive ways (also a way of following God's commandments), we can consider this an informal

giving thanks. we interpret this as one aspect of "comida,"⁽¹⁾ as explored in *Grassroots Modernism* by Esteva and Prakash (1998).

The *Qur'an* and *hadith* (Prophetic sayings) are the main sources for guiding Muslims' lives and manners. This paper will present Al-Ghazaly's concept of ecological literacy through his emphasis on the Muslim faith and the importance that this faith places on home and family life. This will be accomplished in three steps, each one built of the previous step:

- 1 - The definition of education from the Islamic point of view, which includes ecology. (This also shows the link between Islamic education and Al-Ghazaly's writings.)
- 2 - The Role of Al-Ghazaly's emphasis on edu-cology within the family
- 3 - The importance of edu-cology as part of "comida".

Defining Education in an Islamic Context

The term education in Arabic means *tarbiyah* and does not require sitting in a classroom and learning from books. The meaning of education in the Islamic context is learning by doing and watching parents and others, which, foreshadows Illich's, (1992) Holt's, (1979) and other post modernists' theories about "deschooling". This meaning is inherent in the terms *tarbiyah*, *ta'lim*, and *ta'dib*. They are interrelated in their concern for humans, society, and the environment, which in turn, are all related to God. They represent the scope of education in Islam, both formal and informal (Erfan, and Valie, 1995, p. 2). In the Arabic dictionaries *Lisan al-Arab* (2000) and *Al-qamus al-muheet* (2000) these three terms basically mean increasing, growing, reforming, cultivating, or purifying one's knowledge, such that one is a well-balanced person (Ibn Taymiyyah, 1994). Thus, this concept can be applied to intellectual knowledge, personal conduct.

⁽¹⁾ Comida, which in Spanish literally means food, but in this context has a larger meaning to include the growing, harvesting, preparing, enjoying and sharing of food with those of our immediate and extended families and friends in community (see Prakash, 1998)



Education and Ecology From Al- Ghazaly's Perspectives

Dr. Bader Malek ^(*)

Dr. Latefah Al- Kanderi

Introduction

Ecological Literacy by David Orr (1992) addresses the importance of teaching ecology as an integral part of the curriculum in schools, from the very beginning of a child's formal education. This idea has validity, especially because our planet is suffering from an overload of chemicals, air pollution, loss of topsoil, and many other "ills" that can be corrected by incorporating ecological literacy in all academic systems, from grade school through college and beyond.

However, this paper precedes Orr's idea of classroom ecology by placing the emphasis in the home and family, as expressed by the great Muslim thinker, Al-Ghazaly (505 -1111), who lived in medieval times. While Al-Ghazaly, unlike Orr, did not write a book or even a chapter in ecology, per se, evidence is scattered throughout his works and books by other writers, that demonstrates his ideas were indeed consistent with the concepts of ecology taught recently. For example, Smith (1944) mentions that Al-Ghazaly writes of the beauty of green things, of running water, of a fair face, and of beautiful colors and sounds" (p. 82).

This medieval thinker connected ecological concepts with Islamic codes of behavior, which are part of daily life. For instant, the first chapter in Part II of his book *Ihya' 'ulum al-din* (The Revival of the Religious Sciences), is called "Rules of Eating and Drinking." It includes such topics as rules for eating alone, rules at the time of eating, rules of eating with others, and hospitality. The prayers before and after eating acknowledge the importance of food in our lives and

^(*) الباحثان يعملان بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت .

Contents

- **Educational Experiences.** 253
- **Education Movement .** 273

Contents

- **Articles in Arabic:**

- **Editorial** **Editor – in - Chief** **4**

- **Recearches & Studies :**

- **A Proposed Operative Plan for the Reconstruction of Faculties of Education in Light of the Relation Between Institutional Construction and Teacher Preparation Models.**

Dr.Mohamed Abdel khaliq Madbouli **9**

- **Expected Contributions of University Education in Developing Civic Values.**

Dr. Abdul Wadoud Makroum **47**

- **Towards a more-effective Policy for Upgrading Small Business in Kuwait.**

Dr. Adel Khair allah Nasser **131**

- **Vocational Literacy in Light of Some International Experiences: an Analytic Study**

Dr. Amal El Arabawy Mahdy Abbas **157**

- **Education and Ecology from Al – Ghazaly's Perspectives .**

Dr. Bader Malek
Dr. Latefah Al - Kanderi **5 - 28**

- **Open Forum .** **235**

Editor - In - Chief

Dr. Diaa EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr.Moustafa Abdel El-Kader ziada

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counselors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Editorial Board

Dr. Hassan El-Belawy

Dr. Al. Helaty Al. Sherbieny

Dr. Rafiqah Hammoud

Dr. Zeinab El - Naggar

Dr .Shaker Rezk

Dr. Medhat AL. Nemr

Dr.Ali Khalil Moustafa

Dr. Mohamed Al - Ansary

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abd El Sadek

**All correspondence should be
addressed to the following address:**

**The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education,**

Prof. Diaa El - Din Zaher

**Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : (002) 024853654**

M. 0105102391

E - mail : aced 2050 @ hotmail. com

diazaher @ hotmail. com

**Future of Arab
Education**

Volume 10

No.33

April 2004

Published by:

Arab Center For

Education and

Development (ACED)

With :

- Faculty of Education
Ain Shams University**
- Arab bureau of Education
for the Gulf States**
- Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تُقسم المجلة نشر البحوث والمدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ يرحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المساح وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياستها، الفحة المعية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. ولتتم المجلة تاليفات المساهمة في علاقتها بقضايا التنمية للشريعة مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (بحر الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بر السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تفرص البحوث المقدمة للنشر - على نحو سرى- على عمك من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يقدمه المحكمون.

المصادر والمواش:

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا: (محمد العام، ١٩٨٢، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأخني هكذا (Masini, 1993, 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أليانيا حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجدول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أتم إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلا .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً وبالجم الشئى والسلك الماسم وبأى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 10

Number 33

April 2004

- * **A Proposed Operative Plan for the Reconstruction of
Faculties of Education .** *Dr.Mohamed Madbouli*
- * **Expected Contributions of University Education in
Developing Civic Values** *Dr. Abdul Wadoud Makroum*
- * **Towards a more-effective Policy for Upgrading Small
Business in Kuwait** *Dr. Adel Khair allah Nasser*
- * **Vocational Literacy in Light of Some International
Experiences** *Dr. Amal El Arabawy*
- * **Education & Ecology from Al-Ghazaly s Perspectives.**
Dr.Bader Malek
Dr. Latefah Al-Kanderi

Open Forum
Conscious Technology: Defination & Applications

Dr. Diao El-Din Zaher

**Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-
Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-
New Publications**